



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Anabela Meireles da Silva Borges

**Anatomia do (In)Sucesso nas Línguas
Estrangeiras**
Um Estudo de Biografias de Aprendizagem



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Anabela Meireles da Silva Borges

**Anatomia do (In)Sucesso nas Línguas
Estrangeiras
Um Estudo de Biografias de Aprendizagem**

Tese de Mestrado em Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
em Ensino das Línguas Estrangeiras

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves
Fernandes Ferreira Vieira**

Outubro de 2009

DECLARAÇÃO

Anabela Meireles da Silva Borges

anabelaborges1@gmail.com

tlm: 919917372

B.I.: 6728401

Título da dissertação: Anatomia do (In)Sucesso nas Línguas Estrangeiras

Um Estudo de Biografias de Aprendizagem

Orientadora: Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira

Ano de conclusão: 2009

Curso de Mestrado em Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
em Ensino das Línguas Estrangeiras

É autorizada a reprodução integral desta tese apenas para efeitos de investigação,
mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho,/...../2009.

Assinatura:

À Sofia, ao Zé Miguel e ao Serafim.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Flávia Vieira,
Pela sua contagiante serenidade que vem de uma profunda sabedoria.

À Professora Doutora Ana Isabel Andrade,
Pelo seu pronto contributo.

Aos meus colegas,
Pelas suas preocupações, incentivos e aconselhamentos.
Ao Álvaro,
Pela sua presença;
À Dorcas,
Pelas suas palavras amigas;
Ao Sérgio,
Pelo seu suporte logístico;
À Adelaide e à Ana Paula,
Pelos almoços regados a lamúrias e efervescências;
À Cristina e à Araci,
Pelo seu inglês;
À Judite,
Pelo seu olhar atento.

À Eduarda,
Pelos seus esquemas.

À D. Ana Maria,
Pela sua paciência.

À Cláudia,
Pelo seu rigor.

À Valérie,
Pour son agréable surprise.

Aos alunos que não fui capaz de entender.
Ao André, à Andreia, ao Daniel, à Érica, ao Joaquim, ao João, ao Marco, ao Mickaël, ao Miguel, ao Nuno, ao Ricardo D, ao Ricardo I e à Sandra,
Pela sua disponibilidade e sinceridade, pelo seu interesse, pelas suas interrogações e sugestões.

À minha família e aos meus amigos,
Pela sua compreensão e apoio.

Aos meus pais,
Pelo seu exemplo de dedicação e de sucesso.

Anatomia do (In)Sucesso nas Línguas Estrangeiras
Um Estudo de Biografias de Aprendizagem
Anabela Meireles da Silva Borges
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras
Universidade do Minho
2009

RESUMO

A necessidade de conferir qualidade aos sistemas educativos após a sua democratização, assim como a incessante procura de resultados satisfatórios perante estudos internacionais, tornam o tema do (in)sucesso educativo incontornável. Na área das Línguas Estrangeiras (LEs), ele ganha relevância adicional no actual contexto das políticas europeias de plurilinguismo e de pluriculturalismo.

A questão do (in)sucesso na aprendizagem das LEs em contexto escolar é a preocupação central do presente estudo, que aborda esta temática através do conhecimento do percurso de aprendizagem das LEs dos alunos, assim como das suas percepções e representações da aprendizagem e do (in)sucesso. O trabalho envolveu a professora investigadora e uma turma de treze alunos do 11º ano de escolaridade, no ano lectivo de 2008/2009. De natureza interpretativa, seguindo uma perspectiva biográfica, com recurso à técnica do inquérito por questionário e entrevista colectiva semi-estruturada, a investigação foi delineada a partir de cinco objectivos: (1) conhecer os percursos dos alunos na aprendizagem das LEs; (2) analisar as suas representações sobre o ensino e a aprendizagem das LEs; (3) identificar factores de (in)sucesso na aprendizagem das LEs; (4) identificar padrões de aprendizagem das LEs, com particular incidência em factores explicativos do (in)sucesso dos alunos; (5) inferir estratégias de intervenção favorecedoras do sucesso na aprendizagem das LEs.

A análise da informação permitiu compreender a natureza idiossincrática dos percursos de aprendizagem dos alunos e dos processos de interiorização dos mesmos, assim como o carácter multifacetado e complexo do fenómeno do (in)sucesso, apontando a necessidade de se conhecer cada aluno na sua individualidade e traçar estratégias de intervenção ajustadas ao seu perfil. Neste sentido, a reconstituição e análise de biografias da aprendizagem das LEs representa uma metodologia a explorar, quer na auto-supervisão das práticas, quer no contexto de estruturas de apoio à aprendizagem das LEs nas escolas.

Anatomy of (lack of) Success in Foreign Languages
A Study of Learning Biographies
Anabela Meireles da Silva Borges
Pedagogical Supervision in Foreign Language Teaching
University of Minho
2009

ABSTRACT

The issue of (lack of) success in education has become inevitable with the democratisation of schooling and the need to increase the quality of educational systems, along with the search for satisfactory statistical outcomes in international studies. In the field of foreign languages (FL), it is particularly relevant due to the European policies regarding the promotion of plurilingualism and pluriculturalism.

(Lack of) success in FL education at school is the main concern of this study. This topic was investigated on the basis of students' learning paths as well as their perceptions and representations about foreign language teaching and their (lack of) success. The study took place in 2008-2009 and involved the teacher researcher and a class of thirteen 11th grade students. An interpretative, biographical approach was used through a questionnaire and a collective interview with five goals in mind: 1) to learn about the students' FL learning paths; 2) to analyse their representations about FL teaching and learning; 3) to identify factors of (lack of) success in FL learning; 4) to identify FL learning patterns focusing on factors that explain (lack of) success; 5) to infer intervention strategies that favour success in FL learning.

The results allowed an understanding of the idiosyncratic nature of the students' learning paths and how they interiorise them, as well as of the multifaceted and complex nature of (lack of) success, pointing out the need to get to know each student in his/her singularity and design intervention strategies that are appropriate to his/ her profile. From this perspective, the reconstitution and analysis of FL learning biographies is a methodology worth exploring, both in the self-supervision of practices and in school structures aimed at supporting FL learning.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Reflexão prévia	3
 CAPÍTULO 1	 11
Para uma Anatomia do (In)Sucesso na Educação em Línguas	
Reflexão prévia	13
Introdução.....	15
1.1. O (in)sucesso educativo em questão	16
1.2. Factores de (in)sucesso	27
1.3. O (in)sucesso na educação em línguas.....	31
1.3.1 Políticas linguísticas.....	31
1.3.2 Condições e factores de aprendizagem das línguas	40
1.3.3 Biografias de aprendizagem de línguas e compreensão do (in)sucesso.....	58
 CAPÍTULO 2	 63
Anatomia do Estudo	
Reflexão prévia	65
Introdução.....	67
2.1 Paradigma de investigação	67
2.2 Objectivos do estudo	68
2.3 Plano de investigação	69
2.3.1 Participantes na investigação	69
2.3.2 Questões éticas da investigação	71
2.3.3 Processos de recolha de informação.....	72
2.3.3.1 Opções metodológicas.....	72
2.3.3.2 Instrumentos de recolha de informação	74
2.3.3.3 Procedimentos na recolha de informação.....	82
2.4 Qualidade do estudo	94

CAPÍTULO 3	95
Uma Dissecção do (In)Sucesso em Línguas (I)	
Reflexão prévia	97
Introdução.....	99
3.1 Representações sobre as LEs.....	100
3.1.1 Diversidade linguística	100
3.1.2 Papel das LEs	103
3.2 A aprendizagem das LEs	107
3.2.1 Percepções de dificuldades.....	107
3.2.2 Experiências positivas e negativas	107
3.2.3 Sentidos de (in)sucesso	110
3.2.4 Percepções dos alunos sobre o que afecta a sua aprendizagem	114
3.3 Anatomia do (in)sucesso	118
Uma Dissecção do (In)Sucesso em Línguas (II)	
3.4 O corpo discente: membro a membro	124
3.4.1 AB	124
3.4.2 AS.....	128
3.4.3 DS.....	133
3.4.4 EA.....	137
3.4.5 JC.....	141
3.4.6 JP	146
3.4.7 MP	149
3.4.8 MS	153
3.4.9 NP.....	156
3.4.10 PP	160
3.4.11 RSD	164
3.4.12 RSI.....	168
3.4.13 SV	172
3.5 Anatomias do (in)sucesso.....	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
Referências Bibliográficas	189
Referências Normativas.....	189

Anexos	199
Anexo 1 – Quadro de Construção do QBALEs	201
Anexo 2 – QBALEs	209
Anexo 3 – Dados do QBALEs	221
Anexo 4 – Quadro de Factores de (In)Sucesso (Aula de 30/01/09).....	233
Anexo 5 – Transcrição da Aula de 30/01/09	237
Anexo 6 – Guião da Entrevista Colectiva	247
Anexo 7 – Pedido de Autorização para a Entrevista Colectiva.....	253
Anexo 8 – Transcrição da Entrevista Colectiva	257
Anexos 9.1 a 9.13 – Registos Biográficos Individuais	273
Anexo 9.1 – Registo Biográfico de AB.....	275
Anexo 9.2 – Registo Biográfico de AS	276
Anexo 9.3 – Registo Biográfico de DS	277
Anexo 9.4 – Registo Biográfico de EA.....	278
Anexo 9.5 – Registo Biográfico de JC	279
Anexo 9.6 – Registo Biográfico de JP	280
Anexo 9.7 – Registo Biográfico de MP	281
Anexo 9.8 – Registo Biográfico de MS	282
Anexo 9.9 – Registo Biográfico de NP	283
Anexo 9.10 – Registo Biográfico de PP.....	284
Anexo 9.11 – Registo Biográfico de RSD	285
Anexo 9.12 – Registo Biográfico de RSI.....	286
Anexo 9.13 – Registo Biográfico de SV	287
Anexo 10 – Quadro Colectivo dos Registos Biográficos.....	289

ÍNDICE de QUADROS

Quadro 1 – Competências gerais e comunicativas (QECR)	38
Quadro 2 – O “bom aluno de línguas” segundo Naiman et al., Rubin e Stern (baseado em Wolff, 2009).....	44
Quadro 3 – Estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1990).....	45
Quadro 4 – Estratégias de aprendizagem segundo O’Malley & Chamot (1990).....	46

Quadro 5 – Percepções de sucesso na aprendizagem das LEs	70
Quadro 6 – Características dos alunos entrevistados	79
Quadro 7 – Os alunos e as LEs	100
Quadro 8 – Sentimentos acerca das LEs	101
Quadro 9 – Motivos da selecção da LE2 (Francês) no ES	102
Quadro 10 – Utilização das LEs.....	102
Quadro 11 - Intenções futuras sobre o estudo de LEs.....	103
Quadro 12 – Percepções sobre aprendizagem das LEs	106
Quadro 13 – Dificuldades de aprendizagem percebidas.....	107
Quadro 14 – Aspectos positivos e negativos do professor, do aluno e das aulas.....	109
Quadro 15 – Dimensões de (in)sucesso	113
Quadro 16 – Auto-imagem dos alunos.....	114
Quadro 17 – Número de níveis negativos nos S/TCEB (AB).....	125
Quadro 18 – Níveis na LE1 (Inglês) no SCEB (AB)	125
Quadro 19 – Níveis nas LEs no TCEB (AB)	125
Quadro 20 – Classificações na LE2 (Francês) no ES (AB)	126
Quadro 21 – Influências na aprendizagem das LEs (AB).....	128
Quadro 22 – Níveis no 3º período no TCEB (AS).....	129
Quadro 23 – Classificações no ES (AS).....	130
Quadro 24 – Resultados nas LEs do SCEB ao ES (AS)	130
Quadro 25 – Níveis na LE1 (Inglês) no SCEB (DS).....	134
Quadro 26 – Níveis nas LEs no TCEB (DS).....	134
Quadro 27 – Níveis obtidos nos S/TCEB (DS).....	134
Quadro 28 - Classificações no ES (DS)	136
Quadro 29 – Níveis no final de cada Ciclo do Ensino Básico (EA)	137
Quadro 30 – Classificações no final do 10º ano de escolaridade (EA).....	137
Quadro 31 – Classificações na LE1 (Inglês) no SCEB (EA).....	138
Quadro 32 – Classificações nas LE1 (Inglês) e LE2 (Francês) no TCEB (EA)	139
Quadro 33 – Classificações na LE2 (Francês) no ES (EA).....	139
Quadro 34 – Influências na aprendizagem das LEs (EA)	141
Quadro 35 – Níveis na LE1 (Inglês) e Matemática no SCEB (JC).....	142
Quadro 36 – Níveis na LE1 (Inglês) e Matemática no TCEB (JC).....	142
Quadro 37 – Auto-imagem (JC).....	145

Quadro 38 – Classificações na LE2 (Francês) no ES (JC).....	145
Quadro 39 – Resultados nas LEs no TCEB (JP).....	147
Quadro 40 – Resultados em Português e na LE2 (Francês) no TCEB (JP)	149
Quadro 41 – Resultados em Português e na LE2 (Francês) no ES (JP).....	149
Quadro 42 – Níveis na LE1 (Inglês) no SCEB (MP).....	150
Quadro 43 – Níveis nas LE1 (Inglês) e LE2 (Francês) no TCEB (MP)	151
Quadro 44 – Classificações na LE2 (Francês) no ES (MP)	151
Quadro 45 – Níveis na LE1 (Inglês) no SCEB (MS).....	153
Quadro 46 – Níveis nas LEs no TCEB (MS).....	154
Quadro 47 – Competências desenvolvidas nas LEs ao longo do TCEB (MS)	154
Quadro 48 – Classificações na LE2 (Francês) no ES (MS).....	155
Quadro 49 – Resultados do 3º período de cada ano de escolaridade (NP)	156
Quadro 50 – Resultados nas LEs do SCEB ao ES (PP).....	161
Quadro 51 – Atitudes face à aprendizagem da LE1 (Inglês) no SCEB (PP)	161
Quadro 52 – Atitudes face à aprendizagem das LEs no TCEB (PP)	161
Quadro 53 – Atitudes face à aprendizagem da LE2 (Francês) no ES (PP).....	161
Quadro 54 – Competências desenvolvidas nas LEs no TCEB (PP)	162
Quadro 55 – Níveis do 3º período nas disciplinas dos S/TCEB (PP)	163
Quadro 56 – Níveis do 3º período nos S/TCEB em termos percentuais (PP).....	163
Quadro 57 – Níveis obtidos no SCEB (RSD)	165
Quadro 58 – Níveis obtidos no TCEB (RSD).....	166
Quadro 59 – Classificações obtidas no ES em Português e na LE2 (Francês) (RSD).....	166
Quadro 60 – Percentagem de níveis negativos nos S/TCEB (RSI).....	168
Quadro 61 – Percentagem de classificações negativas no ES (RSI).....	169
Quadro 62 – Níveis nas LEs nos S/TCEB (RSI).....	169
Quadro 63 – Classificações na LE2 (Francês) no ES (RSI)	171
Quadro 64 – Resultados do SCEB ao ES (SV)	173
Quadro 65 – Níveis nas LEs nos S/TCEB (SV).....	173
Quadro 66 – Classificações na LE2 (Francês) no ES (SV).....	175
Quadro 67 – Os alunos: alguns traços característicos	179
Quadro 68 – Perfil dos alunos (auto-imagens).....	180

ÍNDICE de FIGURAS

Figura 1 – Factores de aprendizagem das LEs	50
Figura 2 – Experiências positivas e negativas na aprendizagem das LEs.....	108
Figura 3 – Representações de sucesso.....	111
Figura 4 – Representações de insucesso	112
Figura 5 – Anatomia do (in)sucesso	119

ÍNDICE de GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representações sobre as LEs na escola.....	104
Gráfico 2 – Factores de (in)sucesso relacionados com os alunos	115
Gráfico 3 – Factores de (in)sucesso relacionados com o contexto	116
Gráfico 4 – Factores de (in)sucesso relacionados com as aulas de LEs	116

LISTA de ABREVIATURAS

AEL – Ano Europeu das Línguas

CALLA – Cognitive Academic Language Learning Approach

CRAPEL – Centre de Recherches et d’Applications Pédagogiques en Langues

EB – Ensino Básico

EC – Entrevista Colectiva

EMILE – Ensino de uma Matéria Integrada a uma Língua Estrangeira

ES – Ensino Secundário

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement

LE – Língua Estrangeira

LE1 – Língua Estrangeira 1 (Inglês)

LE2 – Língua Estrangeira 2 (Francês)

LEs – Línguas Estrangeiras

LM – Língua Materna

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PCEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

PEL – Portefólio Europeu das Línguas

PIAAC – Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos

PISA – Programa Internacional para Avaliação do Aluno

QBALEs – Questionário Biografia de Aprendizagem das Línguas Estrangeiras

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SCEB – Segundo Ciclo do Ensino Básico

SLA – Second Language Acquisition

TALIS – Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem

TCEB – Terceiro Ciclo do Ensino Básico

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Última reflexão do início de muitas outras ...

Paradoxalmente, mas não inusitadamente, e como sublinha Van der Maren (1996: 5), “L’introduction de ce livre, comme celle de bien d’autres, est écrite une fois que tout a été rédigé”. Da mesma forma, esta dissertação inicia-se com uma última reflexão formal.

Ao longo destes meses de elaboração da dissertação de Mestrado, foram vários os textos que se me impuseram. Por razões de ordem variada, sentia necessidade de escrever o que ia sentindo, temendo, pensando, projectando, ansiando... Este exercício de redacção acalmava a minha agitação mental e punha ordem nas minhas ideias e nos meus sentimentos.

Todo este processo começou com um texto elaborado no dia 06/02/09 a partir da audição da gravação de uma aula de discussão dos resultados dos questionários fornecidos aos alunos. Na altura, foi a forma mais ajustada que encontrei para relatar o que tinha sucedido. Ao fazê-lo, senti que encaixava aquele momento na totalidade do trabalho como se fosse um marcador que permitia guardar aquela página esvaída de tempo; mas à qual, deste modo, podia recorrer sempre que quisesse.

Passei, desde então, a organizar as várias etapas da investigação em forma de reflexões, algumas das quais transcrevi para este relatório. Para além de me permitirem estabelecer uma determinada ordem no trabalho, colmatavam um pouco uma lacuna apontada por Karlsson (2008: 46) à redacção investigativa: “(...) traditional research report fails to bring to light many aspects and stages in the research process (...)”.

A metáfora que sustenta o título desta dissertação deve-se a que, tal como a anatomia dissecou o corpo humano para o descrever detalhadamente em todos os seus elementos, também este estudo analisa a aprendizagem das Línguas Estrangeiras (LEs) tentando decompô-la em múltiplos factores que contribuem para o seu (in)sucesso a partir das experiências e perspectivas dos alunos.

Paralelamente, o recurso metafórico abrange o próprio processo de investigação. Assim como a observação anatómica permite uma visão translúcida do que se encontra para além da pele, as reflexões elaboradas pela investigadora (escritas em Monotype Corsiva) revelam igualmente camadas mais profundas: as introspecções ocorridas ao longo da investigação.

Resta apenas dizer que as raízes mais profundas destas reflexões estão no hábito inculcado no primeiro ano de Mestrado, durante o qual eram frequentemente solicitados textos reflexivos. Por isso, esta última reflexão é apenas mais um elemento de um ciclo cujo fim é, ou pretende ser, o princípio de um outro: esta é a última reflexão do início de muitas outras...

O presente estudo inscreve-se no âmbito do projecto de investigação para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras, e tem como tema central o (in)sucesso na aprendizagem das Línguas Estrangeiras (LEs).

Vivem-se tempos em que a agenda política está fortemente ocupada com a questão da avaliação da qualidade do sistema educativo e, conseqüentemente, do seu sucesso. Esta preocupação alastra-se a uma quantidade significativa de países, devido à necessidade de corresponder aos desafios da competitividade e da interdependência a nível económico, social, político e tecnológico. Algumas organizações internacionais como a *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) proporcionam uma visão comparativa do funcionamento dos diferentes sistemas educativos no sentido de contribuir para o aumento da sua qualidade. A OCDE, por exemplo, através do *Programme for International Student Assessment* (PISA), procura avaliar em que medida os alunos conseguem aplicar os seus conhecimentos a tarefas do dia-a-dia. Estes estudos têm implicações nas decisões a nível educativo, nomeadamente alterações nos currículos, na formação de professores, nos sistemas de gestão e na administração escolar (Fernandes, 2005).

Para além do desafio da competitividade, a que tentam dar resposta, os sistemas educativos actuais defrontam-se igualmente com populações caracterizadas pela heterogeneidade social devido à democratização do ensino, que pode levar a uma “escolarização forçada” (Perrenoud, 1995: 76), e pela heterogeneidade étnica derivada da abertura das fronteiras; estes dois factores têm provocado uma generalização do insucesso (Alarcão, 2000). Por vezes, a distância que separa o currículo oficial do currículo pessoal é tão longa que se torna intransponível, não havendo espaço para a inclusão da diferença (Esteban, 2006; Roldão, 2003; Torres Santomé, 2006). Para uma maior credibilidade dos sistemas educativos, o seu sucesso não deveria ser medido em *rankings* estatísticos esvaziados do indicador “valor acrescentado” (Grisay, 2006; Lima, 2008), mas sim dar conta do processo evolutivo do aluno desde a entrada até à saída do estabelecimento de ensino (Perrenoud, 1998; Torres Santomé, 2006), sem ignorar as diferenças que caracterizam as populações e as culturas escolares.

No caso da educação em línguas, as políticas linguísticas europeias promovem o desenvolvimento do plurilinguismo e do pluriculturalismo. Num “*défi salulaire*” (Commission Européenne, 2007), é proposto que cada cidadão europeu domine três línguas: a língua

materna, a língua de comunicação internacional e a “*langue personnelle adoptive*”. Mas o que significa dominar uma língua? No sentido de uniformizar critérios de qualidade, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), editado pelo Conselho da Europa, traça um perfil exaustivo de competências e de níveis de aprendizagem das línguas. Este documento de trabalho tem por base a adopção de uma perspectiva accional e defende uma visão comunicativa na aprendizagem das LEs.

A competência de aprendizagem das línguas tem sido amplamente analisada na literatura no sentido de a melhorar, ora tentando encontrar o perfil do “*Good Language Learner*” (Naiman et al., 1996), ora classificando as estratégias de aprendizagem de acordo com a sua frequência e utilidade (Oxford, 1990) ou de acordo com pressupostos cognitivos (O’Malley & Chamot, 1990). Entende-se, hoje, que a “*autonomie de l’apprenant*” defendida por Holec (1997) implica a construção de uma aprendizagem assente em princípios construtivistas, requer processos de auto-regulação, exige reflexão, responsabilidade e consciência crítica (Jiménez Raya et al., 2007).

O estudo dos factores que interferem na aprendizagem das línguas também tem ocupado um lugar de relevo na literatura (Ellis, 1990; Williams & Burden, 1997). Da mesma forma que cada corpo tem a sua identidade única, a aprendizagem das LEs processa-se de forma irrepetível em cada aluno devido à confluência dos factores que interferem nesse processo; não existe, por isso, um modelo estereotipado de aprendizagem, como não existe um corpo modelo. Os mesmos factores (elementos do corpo) contribuem para a aprendizagem (composição corporal); porém, a sua quantidade e qualidade atribuem-lhe uma natureza idiossincrática (exceptuando o processo artificial de clonagem, que poderíamos associar a uma pedagogia reprodutora onde não é reconhecida nem explorada a diversidade e onde o ensino é tendencialmente homogeneizante, sem ser inclusivo).

Tal como na anatomia, a análise destes factores varia de acordo com coordenadas temporais; isto é, assim como o corpo analisado dita especificidades de acordo com o estado em que se encontra pelas modificações a que a passagem do tempo o sujeitou, também a análise de um mesmo aluno de LEs levará a resultados diferentes segundo os estádios de aprendizagem em que se vai encontrando, pois ao longo do tempo as circunstâncias e processos de aprendizagem sofrem alterações. Como sublinha Strevens (1980: 19), “*There remains an important characteristic of learner variables to which little attention is paid, yet which has great effect on the learning progress of the individual: their mutability*”.

O que afecta o sucesso na aprendizagem das línguas pode ser atribuído, de acordo com as “attributional theories of motivation” (Ushioda, 1996: 15), a causas internas ou externas que podem ser estáveis ou instáveis, controláveis ou incontroláveis, ou ainda intencionais ou não. As questões afectivas representam uma das mais fortes influências, como sublinha Oxford (1990: 140):

The affective side of the learner is probably one of the very biggest influences on language learning success or failure. Good language learners are often those who know how to control their emotions and attitudes about learning. Negative feelings can stunt progress, even for the rare learner who fully understands all the technical aspects of how to learn a new language. On the other hand, positive emotions and attitudes can make language learning far more effective and enjoyable.

É longa a lista de argumentos que procura demonstrar que a motivação é uma das chaves-mestras para o sucesso na aprendizagem das LEs (Dörnyei, 2001). Incitá-la, mantê-la e desenvolvê-la requer aceder aos pensamentos e sentimentos dos alunos.

O acesso a dados do foro psicológico e emotivo, relacionados com o que ocorre durante o processo de aprendizagem de uma língua, só é possível pelo recurso a “verbal reports” (Cohen, 1987; Nunan, 1992), conseguidos através de entrevistas, questionários, diários de aprendizagem, protocolos, entre outros métodos introspectivos (Faerch & Kasper, 1987). Pressupõe-se que os processos de subjectivação das experiências de aprendizagem não só determinam atitudes e comportamentos dos alunos como também constituem, em parte, um reflexo das práticas instrucionais e dos efeitos dos professores (Kolb, 2007). Como sugere Torres Santomé, “Se os professores não estão convencidos das possibilidades de êxito de todos os seus alunos é quase certo que os problemas de conduta e as dificuldades de aprendizagem surgirão rapidamente” (2006: 103).

A análise retrospectiva que tem por base o percurso de aprendizagem das LEs dos alunos, numa abordagem biográfica, pode ajudar a compreender as causas do seu (in)sucesso e a intervir mais acertadamente na monitorização do progresso na aprendizagem, respeitando a sua individualidade (Kalaja et al., 2008). O conhecimento das percepções, representações e experiências vividas dos alunos, ao dar-lhes voz, implica-os, estabelecendo uma relação dialógica (Karlsson, 2008), o que enriquece a forma como o professor operacionaliza a auto-supervisão das suas práticas. Este processo torna mais informado e situado o fenómeno do (in)sucesso e, simultaneamente, permite compreender verdadeiramente onde reside a diversidade dos alunos.

O professor reflexivo (Alarcão, 1996; Alarcão & Tavares, 2003; Schön, 1983; Vieira, 2006; Zeichner, 1993) age de forma mais fundamentada e despoleta evolução no processo de aprendizagem, criando abertura para uma aprendizagem menos dependente e mais ajustada às necessidades individuais (Altman, 1980). Como observam Infante et al. (1996: 157), “Na perspectiva do professor reflexivo, uma interrogação se coloca: como é que os resultados da prática poderão dar origem a uma reconceptualização do saber profissional?”. A introspecção, a indagação, a reflexão e a abertura ao outro são essenciais para a prática de uma auto-supervisão do professor que proporcione, de igual modo, a introspecção, a indagação, a reflexão e a abertura ao outro nos seus alunos.

O estudo que se apresenta, orientado pelos pressupostos teóricos mencionados, foi realizado pela investigadora com uma das suas turmas do 11º ano de escolaridade, no ano lectivo de 2008/2009. Analisa o fenómeno do (in)sucesso nas LEs com base em biografias de aprendizagem dos alunos e desenvolve-se em torno de cinco objectivos:

- ✓ Conhecer os percursos dos alunos na aprendizagem das LEs;
- ✓ Analisar as representações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem das LEs;
- ✓ Identificar factores de (in)sucesso na aprendizagem das LEs;
- ✓ Identificar padrões de aprendizagem das LEs, com particular incidência em factores explicativos do (in)sucesso dos alunos;
- ✓ Inferir estratégias de intervenção favorecedoras do sucesso na aprendizagem das LEs.

O relatório divide-se da forma que se segue: Capítulo 1: Para uma Anatomia do (In)Sucesso na Educação em Línguas; Capítulo 2: Anatomia do Estudo; Capítulo 3: Uma Dissecção do (In)Sucesso em Línguas; Considerações Finais. Cada capítulo é introduzido por uma reflexão introspectiva que incide sobre o momento da investigação a que se refere.

No primeiro capítulo, procede-se ao enquadramento teórico do estudo, segmentando-o em duas partes: em primeiro lugar, problematiza-se o (in)sucesso educativo para, de seguida, se focalizar a questão do (in)sucesso na educação em línguas. Neste âmbito, analisam-se as políticas linguísticas actuais, os factores e condições de aprendizagem das línguas e o modo como a abordagem biográfica e a auto-supervisão podem contribuir para a compreensão do (in)sucesso em línguas.

No segundo capítulo, explicita-se o quadro metodológico em quatro momentos. Inicialmente, fundamenta-se a opção pelo paradigma naturalista e por uma metodologia marcadamente descritiva e interpretativa. De seguida, identificam-se os objectivos da pesquisa. Num terceiro momento, clarifica-se o plano de investigação, descrevendo o contexto do estudo e indicando os processos de recolha e análise de informação. A última parte do capítulo reporta-se à qualidade do estudo.

O terceiro capítulo apresenta a análise da informação em duas fases. A primeira, “Uma Dissecção do (In)Sucesso em Línguas (I)” resulta da análise das representações dos alunos acerca das LEs (a sua diversidade e o seu papel) e da aprendizagem das LEs (dificuldades, experiências positivas e negativas, sentidos de (in)sucesso, factores de influência). A segunda parte, “Uma Dissecção do (In)Sucesso em Línguas (II)” descreve e analisa os percursos dos alunos nas suas biografias de aprendizagem das LEs, organizadas por ordem alfabética das iniciais dos seus nomes próprios.

Finalmente, na conclusão do trabalho, integram-se considerações finais e implicações do estudo e apresentam-se sugestões para futuras investigações que podem apoiar a compreensão do (in)sucesso na aprendizagem das LEs.

CAPÍTULO 1

PARA UMA ANATOMIA DO (IN)SUCESSO NA EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS

Reflexão prévia (08/07/09)

Sempre que pensava na redacção do capítulo referente ao enquadramento teórico, recordava-me de um texto lido no primeiro ano do Mestrado, de Alves-Mazzotti (2006), intitulado “A ‘revisão da bibliografia’ em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno”. Na altura, tinha-me chamado a atenção a forma caricatural como a autora descrevia alguns tipos de revisão de literatura encontrados em relatórios académicos. Segundo a autora, o recurso à caricatura tinha um objectivo didáctico (Alves-Mazzotti, 2006: 34).

Confrontada agora com a tarefa de redigir este capítulo, espero que este não se integre em nenhum dos tipos de revisão bibliográfica enumerados por Alves-Mazzotti, cuja denominação se encontra entre parênteses (op. cit: 35-38).

Assim ...

Espero não “esgotar o assunto” (Summa).

Espero não apresentar uma “visão diacrónica” (Arqueológico).

Espero não “apresentar uma colagem de conceitos, pesquisas e afirmações de diversos autores, sem fio condutor” (Patchwork).

Espero não criar dificuldades em mostrar aonde e por onde vai o estudo (Suspense).

Espero não utilizar conceitos teóricos como meros elementos decorativos (Rococó).

Espero não tratar os assuntos de modo ligeiro (Caderno B).

Espero não ter um estilo “pobre, mortificante” (Monástico).

Espero não abordar as questões apenas “pela boca dos outros, quer citando-os literalmente, quer parafraseando” (Ventriloquo).

Sei que este capítulo não vai ser um “Apêndice inútil” (a revisão de literatura esteve sempre ao serviço do trabalho de investigação, em todos os momentos), nem será “Colonizado” ou “Xenófobo” (apresenta autores nacionais e estrangeiros de acordo com a sua relevância).

Espero, principalmente, que seja um capítulo propiciador de alguma reflexão acerca do multifacetado e complexo fenómeno do (in)sucesso na aprendizagem das LEs.

Introdução

O capítulo “Para uma anatomia do (in)sucesso na educação em línguas” divide-se em três partes.

Na primeira parte, problematiza-se a noção de (in)sucesso educativo, tendo em conta a sua relevância, a sua complexidade e a sua (i)legitimidade. Ainda nesta parte, reflecte-se acerca da triangulação escola, professores, alunos e pensa-se na forma como esta interacção origina (in)sucesso. Questiona-se o papel da escola na sociedade (missão reprodutora ou transformadora?), a função dos docentes (técnicos ou práticos reflexivos?) e a dos alunos (elementos passivos ou activos?). Faz-se referência à importância do currículo e da escola inclusiva.

Na segunda parte, desenvolve-se a temática referente aos factores de (in)sucesso, salientando os factores políticos, sociais e pedagógicos. A finalizar esta secção, exploram-se algumas medidas de (in)sucesso.

Na terceira parte, destaca-se a noção de (in)sucesso na educação em línguas. Inicialmente, abordam-se políticas linguísticas europeias e nacionais procurando relacioná-las com o (in)sucesso. Cruzam-se alguns dados como a valorização das línguas na escola e as representações dos alunos acerca destas, e tenta-se analisar a sua relevância na motivação e aprendizagem das línguas. Sublinha-se a importância do QECR como instrumento imprescindível para o ensino-aprendizagem das línguas. De seguida, referem-se as condições e factores de aprendizagem das línguas, focando a diversidade dos contextos, a especificidade da disciplina de LE, as potencialidades de um virtual “bom aluno” de LEs, os factores de aprendizagem das LEs e algumas estratégias de sucesso. Finalmente, tenta-se demonstrar em que medida uma abordagem biográfica pode contribuir para a compreensão do (in)sucesso dos alunos de línguas através do conhecimento das suas percepções, representações e experiências, e de que forma essa compreensão e esse conhecimento permitem desenvolver a supervisão da prática pedagógica, isto é, potenciam uma auto-supervisão mais reflexiva, informada, ajustada e dialógica.

1. O (in)sucesso educativo em questão

De acordo com a sua própria filosofia a respeito do sucesso e da existência, cada um apreciará de forma diversa o sentido de uma corrida com a mira nos troféus. Para o sábio que vive desprendidamente, o sucesso social é um espelho enganador que deturpa o essencial. Pelo contrário, o gestor ou o desportista de alta competição não concebem que se possa viver sem competir ou limitando as suas ambições. (Perrenoud, 1995: 144).

A sua relevância

A noção de sucesso atravessa épocas, tempos e espaços, sendo uma meta constante cuja concretização se reveste das mais diversas formas, a atingir em qualquer área da sociedade; logo, é uma noção multifacetada e evolutiva.

No contexto educativo, o sucesso começou por ser uma realidade naturalmente decorrente da baixa percentagem de população com características muito favoráveis que tinha acesso à educação. Porém, com a alteração da sociedade, a desagregação da família, a generalização do direito à educação e a democratização do ensino, surge a problemática do insucesso, fazendo com que “les chercheurs en sciences de l’éducation s’intéressent aux multiples différences observables entre systèmes scolaires pour tenter d’identifier les facteurs susceptibles d’expliquer les meilleures ou les moins bonnes performances de ces systèmes en termes d’acquis des élèves” (Grisay, 2006: 34).

Devido à rapidez e intensidade com que se deu o fenómeno de expansão escolar, este acabou por se transformar num “problema pessoal, institucional, social, nacional” (Alarcão, 2000: 13). Poder-se-ia até acrescentar, internacional. Como observa Fernandes (2005: 125-133), a partir da década de oitenta, os sistemas educativos começaram a deparar-se com populações estudantis muito heterogéneas devido às características multiculturais das sociedades, fruto de migrações frequentes e generalizadas, pelo que cada país sentiu necessidade de conferir qualidade ao seu sistema educativo para poder corresponder aos diversos desafios da competitividade.

A problemática do (in)sucesso passou a ganhar uma importância acrescida no cenário de estudos internacionais. Surgiram relatórios de Organizações como a International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Relativamente a esta última, analisa a

expansão contínua da educação e publica compêndios anuais de estatísticas comparáveis através de indicadores¹.

A sociedade actual caracteriza-se pela necessidade de qualificação, integração e inovação. Por isso, a OCDE está determinada em continuar com a política de comparações internacionais relevantes a fim de elevar a qualidade dos sistemas educativos através de estudos como: o lançamento do Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS); o desenvolvimento continuado do Programa Internacional para Avaliação do Aluno (PISA) e a sua extensão através do Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC), bem como o trabalho inicial na exploração da avaliação dos resultados do ensino superior (AHELO)². Estas comparações internacionais representam um instrumento de apoio às escolhas feitas no âmbito das políticas educativas de cada país através da observação dos diferentes sistemas educativos, dos seus planeamentos e das medidas implementadas, sendo o objectivo primordial aumentar a qualidade dos serviços educativos numa relação custo/eficiência equilibrada. Ou seja, pretende-se alcançar o sucesso educativo e combinar, da forma mais eficaz possível, as escolhas políticas de maneira a que promovam as aprendizagens de acordo com o contexto de cada país.

Os resultados destes estudos internacionais têm influência nas decisões das políticas educativas dos países que deles fazem parte. A título de exemplo, e no caso do sistema educativo português, é possível ver como os desempenhos médios dos alunos nas diferentes áreas de avaliação do PISA 2006 (as competências dos alunos de 15 anos nas literacias de leitura, matemática, ciências e resolução de problemas) são detalhadamente analisados, comparados com os de 2003, numa visão dinâmica dos resultados e confrontados com elementos socioeconómicos e culturais do meio envolvente. O Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) apropria-se dos dados do relatório e apresenta os dados relativos à realidade portuguesa, retirando ilações que acabam por ter repercussões nas salas de aula e podem até levar a reformas do sistema educativo³.

Porém, e como alerta Perrenoud (1998), estas alterações só ganham relevância se forem no sentido de promover prioritariamente o sucesso dos alunos com mais dificuldades e se conseguirem que todos atinjam um limiar aceitável de cultura e de competências no mundo do trabalho e na vida.

¹ Podem ser consultados em: www.oecd.org/edu/eag2008.

² In www.oecd.org/dataoecd/16/56/41262163.pdf.

³ In www.gave.min-edu.pt.

A sua complexidade

Na verdade, o (in)sucesso é o resultado de uma encruzilhada de factores na qual se interligam pessoas, instituições, contextos sociais e políticos. Esta teia envolve múltiplas variáveis que interferem em todo e qualquer acto de aprendizagem com ou sem sucesso. É necessário clarificar o significado desse substantivo abstracto: sucesso. O que é e como se concretiza? Será a noção de (in)sucesso unânime? Certamente, o insucesso está associado a reprovação e abandono escolar; porém, há muitas outras concretizações que se vão exteriorizando até culminarem em manifestações últimas e drásticas de ruptura. De igual forma, para o sucesso será fácil encontrar situações que o traduzem ou proporcionam: transições, bons resultados escolares expostos na pauta, entrada no curso desejado. Contudo, nem sempre a reprovação é uma solução ou a transição uma garantia de aprendizagem sólida (Perrenoud, 1998).

Definir sucesso e insucesso implica mais do que evocar situações em que estes se podem manifestar; para o conseguir, é necessário recorrer a disciplinas das Ciências da Educação como a Psicologia Educacional, a Sociologia da Educação, a Teoria Curricular ou a Teoria da Aprendizagem. Efectivamente, cada uma delas, à sua maneira, enriquece o conceito de (in)sucesso, nomeadamente com contributos oriundos de perspectivas introspectivas e motivacionais, ideais de uma escola inclusiva, princípios de adaptação curricular e pedagogias assentes em estratégias de aprendizagem e na diferenciação. Compreender o sucesso e o insucesso implica igualmente colocar no centro dessa compreensão a questão da avaliação, a que estão visceralmente ligados.

Deste ponto de vista, uma visão de sucesso integradora de várias dimensões é a que é apresentada por Roldão (2003: 18) e que se reporta ao modo como “as condicionantes sociais e culturais, o contexto e os métodos organizativos da situação de ensino e o percurso e as respostas individuais de cada sujeito/destinatário/actor do currículo interagem na construção das aprendizagens – ou dito doutro modo, no que se convencionou designar por ‘sucesso’ escolar”.

A sua (i)legitimidade

Como foi referido inicialmente (Perrenoud, 1995: 144), existem diferentes formas de ver o sucesso: o sábio encara-o como algo ilusório; o gestor ou desportista como um elemento

vital. No quadro educativo, poder-se-á perspectivar o sucesso como uma ilusão ou uma obsessão?

Promover o sucesso é um dos principais objectivos do sistema educativo e conseguir alcançá-lo é um indicador de qualidade do mesmo. Tendo em conta que a partir dos anos 60 a educação passou a ser vista como um investimento, o insucesso educativo transformou-se num problema social.

Estudos cíclicos como os que já foram referenciados e resultados de exames nacionais espelham (in)sucessos, expondo publicamente a qualidade dos sistemas educativos nas suas estatísticas e números mais visíveis. Para que haja algum controlo na medição dessa qualidade, recorre-se às instituições governamentais e a filosofias educativas, à semelhança do que acontece com o Conselho de Indicadores Internacionais no campo das empresas e dos produtos, onde se tenta estabelecer standards válidos em qualquer parte do mundo (Torres Santomé, 2006: 32). Esta analogia de procedimentos tem repercussões negativas na análise da qualidade no campo da educação, como alerta Torres Santomé (ibidem):

Assim, facilita-se a comparação entre os sistemas educativos dos diversos países e em cada um deles, a elaboração de *rankings* entre as várias comunidades autónomas, regionais, cidades e escolas, do mesmo modo que entre o ensino público e privado. Os resultados obtêm-se através da aplicação de testes ou de questionários estandardizados nos quais nunca se contempla a diversidade de situações que se avaliam, as características e as condições da heterogeneidade das escolas existentes, as peculiaridades dos alunos, etc.

Este autor (op. cit.: 56) critica a supervisão das instituições educativas com base na avaliação externa após uma mera visita às instalações e recursos, por não ser correcta do ponto de vista ético. Verificar a consecução ou não do sucesso de uma instituição deve passar pela prática da auto-avaliação periódica dos docentes, alunos e outros agentes sociais, de forma a detectar pontos fracos que se devem corrigir com vista à melhoria da qualidade educativa. Torres Santomé (ibidem) lamenta ainda o seguinte: “A linguagem do mercado está a apoderar-se dos ambientes escolares e, conseqüentemente, a linguagem da competitividade, da excelência, dos créditos, das competências, das qualificações, dos indicadores de rendimento, converte-se em preponderante”. Para Lima (2008: 55), a qualidade educativa deve medir-se a partir do conceito de “valor acrescentado”, que mostra o trabalho efectivamente desenvolvido na escola através da comparação entre o perfil do aluno à entrada e à saída do estabelecimento de ensino. Esta convicção tem em consideração a influência dos

capitais culturais dos alunos no percurso escolar (Perrenoud, 1998: 93). De facto, e como corroboram Bourdieu & Passeron (1964: 30), é preciso ter em conta a herança que os alunos trazem para a escola: “Les étudiants les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu d’origine des habitudes, des entraînements et des attitudes qui les servent directement dans leurs tâches scolaires; ils en héritent aussi des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un ‘bon goût’ dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n’en est pas moins certaine”.

Um sistema que não recorra ao cálculo do valor acrescentado pode levar as instituições a investirem menos na qualidade educativa para poderem ficar bem posicionadas nos “rankings”. Algumas das consequências que derivam da hierarquização das escolas com base em indicadores estatísticos podem vir a ser: o desenvolvimento de um ensino primordialmente orientado para a realização de testes e exames, a discriminação e rejeição de alunos de risco que baixam as médias globais, o afastamento de docentes tentados por instituições onde a perspectiva de sucesso é mais provável e o recrutamento de alunos com antecedentes sociais e académicos favoráveis (Lima, 2008; Perrenoud, 1998; Torres Santomé, 2006).

Quando o sucesso é balizado apenas pela quantificação, quando o que conta são só as classificações, a qualificação e real formação ficam a perder. Como observa Perrenoud (1995: 145), “a obsessão da classificação é mau negócio, se a considerarmos essencialmente como garantia de uma melhor formação”. Por outro lado, as médias elevadas, se decorrerem de uma avaliação normativa, podem não corresponder a um nível absoluto de competências por se restringirem a um determinado grupo dentro de um determinado contexto, logo não passam de um sucesso fictício. O mesmo autor (op. cit.: 137-138) acrescenta a ideia de “aprender a ter sucesso”, que consiste na preparação intensiva dos alunos, no treino contínuo de conhecimentos limitados que se exibem no momento certo, ajustando e manipulando “sinais exteriores de competência”.

Como vivem os protagonistas desta trama o fenómeno do (in)sucesso? E qual poderá ser o seu papel na promoção do sucesso?

A escola, os professores, os alunos e o (in)sucesso

Demorei-me num recorte de jornal. Era uma daquelas tirinhas de Charlie Brown. Ele está a explicar ao seu amiguinho a importância das escolas: “Sabes porque temos que tirar boas notas na escola? Para passarmos do primário para o ginásio. Se tirarmos boas notas no ginásio, passamos para o colégio e se tirarmos boas notas, passamos para a universidade, e se nesta tirarmos boas notas, conseguimos um bom emprego e podemos casar e ter filhos para mandá-los à escola, onde eles vão estudar um monte de coisas para tirar boas notas e ...” (Alves, 2003: 21).

Rubem Alves vê neste exemplo a enunciação da lei da educação. Esta engrenagem, este ciclo da educação, parece natural e habita a mente colectiva. A escola foi sempre vista como o meio para atingir o sucesso: quem tinha sucesso na escola estava salvo. Contudo, a democratização do ensino, o desenvolvimento da escolarização, a sua obrigatoriedade e contínua massificação levam a repensar a teoria da reprodução social, a “routine du darwinisme social” (Pennac, 2007: 27) e a olhar para o (in)sucesso de outra forma (Alarcão, 2000; Fernandes, 2005; Perrenoud, 1995).

Qualquer teoria explicativa do (in)sucesso parece ser redutora, quer a “teoria dos dotes” de acordo com inteligências individuais ou dons naturais, quer a “teoria do ‘handicap’ sócio-cultural” em que o sistema perpetua os “herdeiros” reproduzindo as desigualdades sociais, ou ainda a “teoria sócio-institucional” segundo a qual as práticas, indiferentes à heterogeneidade social, económica, étnica e cultural dos alunos, coarctam as oportunidades de sucesso. A escola e os seus agentes estão em constantes processos de transformação a fim de poder contribuir para que todos tenham uma educação promotora da integração na sociedade. Essas mutações, a que obrigam o aumento e a diversificação da população escolar, são morosas. A perpetuação de formas de ensino rotineiras, assentes na reprodução de informação e numa avaliação mais orientada para a atribuição de classificações, leva ao insucesso e põe em risco uma política de inserção e coesão sociais, provocando um questionamento acerca dos processos, dos conteúdos e dos resultados do sistema educativo, nomeadamente o português (Fernandes, 2005: 15).

Colocam-se três questões vitais. A primeira: que finalidades para o sistema educativo? A segunda: que papéis para os seus agentes? A terceira: que função para a avaliação?

Relativamente à questão inicial – *que finalidades para o sistema educativo?* –, importa aprofundá-la. Será que serve somente para reproduzir o ciclo de sucesso explicado por Alves (2003: 21)?

Para despoletar esta reflexão, pode-se aludir aos dois cenários que se seguem. O primeiro, um ambiente elitista de um colégio interno dos anos 60 nos Estados Unidos onde predominam valores tradicionais e conservadores de reprodução social. Neste ambiente, retratado no filme “O Clube dos Poetas Mortos”⁴, são proibidas manifestações divergentes das expectáveis pelos agentes sociais (pais e professores) e é negada a inclusão da diferença nos moldes padronizados. O segundo, um ambiente urbano numa escola pública do sistema educativo francês caracterizado no filme “A turma”⁵. Neste evidencia-se a heterogeneidade decorrente da imensa diversidade linguística, étnica, cultural, religiosa e económica num espaço reduzido ao universo de uma sala de aula.

Apesar de diametralmente opostos, estes mundos têm um ponto em comum: os seus professores. Enquanto o professor Keating (“O Clube dos Poetas Mortos”) ajuda um aluno a sair do circuito habitual para encontrar o seu caminho alternativo, o professor Bégaudeau (“A turma”) preocupa-se em integrar cada aluno no percurso “normal” de aprendizagem. Ambos tentam ajudar os seus alunos, ainda que tal conduta implique seguir caminhos contrários ao previsto.

Estas duas referências servem para mostrar que, na realidade, o debate sobre a função do sistema educativo é controverso: pode estar essencialmente ao serviço da família e da sociedade, ou pode estar principalmente ao serviço do indivíduo. E é milenar, pois estas questões já têm lugar no “*olympes éducatif*” (Pennac, 2007: 120).

Se se tiver em conta a perspectiva actual, existem algumas ideias consistentes relativamente às finalidades educativas. Organismos internacionais como a Comissão Europeia, a OCDE, a UNESCO ou ainda a ONU designam quais as competências básicas a desenvolver na educação do futuro. Por exemplo, desde a sua fundação, em 1945, a UNESCO dedica-se ao desenvolvimento da literacia a nível mundial. Recentemente, propôs que um dos objectivos de desenvolvimento do milénio fosse atingir o ensino básico universal e criou o slogan “Alfabetização como liberdade” para a década 2003-2012⁶. Também a UNICEF traça metas, estabelecendo que é essencial que a educação seja: “inclusive of children”, “effective for learning”, “healthy and protective of children”, “gender-sensitive”, “involved with children, families, and communities”, para ser bem qualificada⁷.

⁴ Filme de 1989, realizado por Peter Weir.

⁵ Filme de 2008, realizado por Laurent Cantet.

⁶ In <http://www.unesco.org/en/education> e <http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao.php>.

⁷ In <http://unicef.org>.

As sociedades actuais visam ideais democráticos que vão além da garantia de um mínimo de instrução como nos anos 50-60. O que se pretende é assegurar o máximo de qualificação, de igualdade de oportunidades e de acesso à cultura (Perrenoud, 1995: 75). O tipo de cidadania para o futuro orienta a explicitação das leis de organização do sistema educativo. Preparar para uma cidadania democrática consiste em estimular activamente a participação e a expressão de cada um; formar na cidadania democrática exige uma instituição educativa que concretize os princípios éticos de integridade e imparcialidade intelectual, coragem moral, respeito, humildade, tolerância, confiança, responsabilidade, justiça, sinceridade e solidariedade (Torres Santomé, 2006: 87-90).

Apesar destes ideais ou devido a eles, os discursos analíticos sobre a escola são muito críticos, salientando a ineficácia dos sistemas escolares e o abandono dos saberes. Se os alunos não correspondem ao “sucesso escolar” esperado, talvez seja devido ao facto de o sentido dos saberes a adquirir não ser suficientemente pertinente e de as pedagogias continuarem demasiado focalizadas na cognição.

O cenário de um sistema educativo em crise é reforçado por uma visão utilitarista da escola, sublinhando que a sua qualificação já não tem correspondência nas vagas de emprego e que as desigualdades sociais e regionais se mantêm. É necessário proporcionar uma aprendizagem mais autêntica, útil e contextualizada (Perrenoud, 1995: 75-76; Veiga Simão, 2006: 192-193) para que diminua a tensão entre os saberes e a multidimensionalidade da vida real. Foi o que se propôs operacionalizar o professor Bégaudeau na sua turma e o que tentou concretizar o professor Keating à escala individual, atendendo às motivações dos seus alunos.

No que diz respeito à segunda questão – *que papéis para os seus agentes?* –, é fundamental uma profunda reflexão face a estas alterações sociais. Um modelo educativo que pretenda “educar cidadãos responsáveis, reflexivos e democráticos” deve repensar a relação docente (Torres Santomé, 2006: 103). A própria figura do professor adquire outra dimensão, como sugere Veiga Simão (2006: 204): “As exigências actuais do processo de ensino e de aprendizagem requerem, a fim de poderem ser bem sucedidos, professores reflexivos e analíticos sobre as suas próprias concepções e práticas. Para tal, eles devem adquirir uma compreensão profunda de princípios cognitivos e motivacionais da aprendizagem e do ensino”.

O professor reflecte na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção, desenvolvendo competências de cognição, metacognição e auto-supervisão (Alarcão, 1996; Alarcão & Tavares, 2003: 35-36). “When someone reflects-in-action, he becomes a researcher

in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique case” (Schön, 1983: 68). O desenvolvimento de uma epistemologia praxeológica constitui “a path to empowerment” (Kincheloe, 2003). Este posicionamento tem estreitas ligações com a regulação da actividade docente, que passa a pautar-se por princípios de indagação e intervenção críticas, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação (Vieira, 2006: 18). O desenvolvimento da reflexão profissional ao serviço de uma visão democrática da educação melhora a qualidade das aprendizagens através de uma pedagogia para a autonomia. Como advoga Vieira (op. cit.: 10), “Desenvolver uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar significa conceber o ensino como uma prática capaz de transformar os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes, e significa também conceber o professor como intelectual crítico e agente de mudança”.

Nesta linha de pensamento, o papel do professor ganha relevância. Do perfil de desempenho traçado no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto em várias dimensões – profissional, social e ética (valores do professor enquanto educador), de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (competências científica, didáctica e pedagógica), da participação (relação com a comunidade), de desenvolvimento profissional ao longo da vida (processo contínuo de actualização, reflexão para a qualidade do seu desempenho) –, destaca-se a vertente de agente transformador.

Enquanto práticos reflexivos, os professores geram teorias pessoais a partir do que sucede nas aulas e geram novas práticas a partir das suas reflexões teóricas (Kincheloe, 2003; Schön, 1983; Torres Santomé, 2006). Acorados na prática e na teoria, os professores têm legitimidade para reagir face às adversidades diárias, explorando os incidentes críticos do seu quotidiano (Tripp, 1993) e recusando ser meros agentes técnicos. Aliás, a classe docente tem vindo a definir-se como “um grupo de intelectuais críticos destinado a promover processos de emancipação” (Torres Santomé, 2006: 137) e, contrariamente ao que sucede com um posto de trabalho alienado, usufrui de liberdade para decidir a natureza de projectos, avaliação e recursos. Por seu lado, a emancipação dos alunos passa por uma concretização efectiva das metodologias activas que têm de decorrer primeiramente do “modo ‘activo’ de ensinar” (Roldão, 2003: 46).

No sentido de garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos, é necessário que as opções dos professores passem por uma diferenciação curricular e estratégias de inclusão. A diferenciação curricular surge como forma de dar resposta às dificuldades ligadas à actual e

problemática diversidade dos alunos no quadro da massificação escolar. Os documentos de política internacional da última década do século XX assumem a necessidade de melhorar a qualidade da educação perante públicos cada vez mais diversos e mostram a tensão entre a preocupação da excelência e da equidade social, o carácter multicultural das sociedades e a coesão social, a pressão do mercado de trabalho e o reforço da cidadania. A problemática da diferenciação prende-se com o facto de a expansão da educação escolar ter feito subir o insucesso da (e na) escola a níveis política e socialmente indesejáveis (Roldão, *ibidem*).

Surge, nesta linha, o movimento das escolas eficazes (“school empowerment”), instituições nas quais os alunos apresentam um perfil de saída para além do que seria esperado à entrada para o estabelecimento de ensino (Lima, 2008; Roldão, 2003). Na análise ao “currículo em acção”, não só é importante compreender a situação concreta de cada aluno e de cada situação de aprendizagem – com relevância para a percepção de diferenças nos estilos de aprendizagem, nas inteligências múltiplas, nos ritmos de aprendizagem e no papel da motivação – como também é relevante perguntar se as aprendizagens propostas são úteis e coerentes, se correspondem às competências e saberes necessários aos alunos e à sociedade na sua diversidade actual. É, por isso, importante prestar atenção à tensão que surge entre a função niveladora da igualdade curricular – que tenta superar a desigualdade de partidas e a desigualdade de finalidades, valorizando a educação como bem social e como direito definidor de sociedades democráticas – e a função diferenciadora dos currículos alternativos (Roldão, *op. cit.*: 17-18). A diferenciação não aumentará o fosso discriminatório? Como questiona Roldão (*op. cit.*: 25),

Como impedir que a diferenciação conduza à discriminação de facto, na medida em que os saberes (certos saberes, bem posicionados na hierarquia da valorização social, ainda que os não tomemos como “universais”, como Adler assume) têm um valor de troca incontestável na mobilidade social e, por outro lado, a sociedade do conhecimento em que mergulhamos tem no saber a sua marca distintiva principal entre incluídos e excluídos?

Segundo a autora, as políticas de inclusão, nomeadamente o conceito de necessidades educativas ou currículos alternativos no ensino básico, podem ter custos na qualidade da aprendizagem (Roldão, *op. cit.*: 27).

As estratégias de inserção passam por uma dinâmica pedagógica que potencie a hibridez criando “entre-lugares” (Esteban, 2006: 17) onde existe a interacção da diferença e não a sua exclusão (Macedo, 2006: 56). Uma gestão positiva da heterogeneidade da sala de

aula passa, então, por explorar esse “entre-lugar” da diferença, dando-lhe o seu espaço para que ela não tenha de irromper causando danos e insucessos.

Tudo caminha bem ... Até que um dos diferentes grite! Ou bata nos seus colegas; ou xingue a professora, ou deixe os exercícios sempre em branco; ou os preencha de um modo diferente do que era esperado; ou fale do jeito que não devia; ou tenha uma estética inapropriada; ou fique quieto num canto com o olhar distante; ou não responda quando é solicitado; ou responda quando não deve... Ou seja, até que a diferença se expresse nas interações cotidianas, se mostre encarnada nos sujeitos que produzem a sala de aula. (Esteban, op. cit.: 9)

Diariamente, os alunos levam e trazem nas suas mochilas a sua diferença sem que esta seja aproveitada ou desenvolvida por processos mais inclusivos, o que pode provocar reprovações e abandono escolar (Esteban, op. cit.: 10). Os professores poderiam desenvolver “pedagogias invisíveis” (Torres Santomé, 2006: 113), respeitando a idiossincrasia de cada aluno, o seu ritmo de aprendizagem, os seus conhecimentos prévios, as suas inteligências dominantes. Se assim actuassem, estes professores não seriam criticados por reduzirem os seus alunos a uma “masse commune et sans consistance, ‘cette classe’, dont ils ne parlaient qu’au superlatif d’infériorité” (Pennac, 2007: 268-269).

Quanto à terceira questão – *que função para a avaliação?* –, esta é incontornável. Fernandes (2005: 55-71) apresenta as várias facetas da avaliação como medição, descrição, juízo de valor ou ainda negociação e construção; sugere igualmente a pertinência de uma avaliação formativa alternativa, como “um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interactivo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos” (op. cit.: 65).

Se se tiver em atenção cada aluno, isso permite avaliar não em termos comparativos mas sim tendo em atenção a tarefa a cumprir e o seu grau de competência nesse domínio. “Inventer de nouvelles façons d’évaluer” é uma proposta de Perrenoud (1998: 101-104), que sugere uma avaliação formativa baseada não só em produtos mas igualmente em processos, sendo essa a melhor forma de aproximação a uma aprendizagem por competências; essa avaliação, como a caracteriza o autor, só pode ser “complexe, personnalisée, imbriquée au travail de formation proprement dit” (op. cit.:104).

A avaliação processual é detalhada e funcionalmente apresentada em Vieira & Moreira (1993). Segundo as autoras, esta permite uma “orientação prospectiva” (op. cit.: 10), com objectivos formativos. Uma avaliação formativa desta natureza encaminha o aluno para

uma progressiva autonomia, exigindo-lhe mais responsabilidade e desenvolvendo o seu espírito crítico, assim como a sua capacidade de reflexão num processo de “co-avaliação” (op. cit.: 38).

Para conseguir enveredar por uma avaliação formativa, independentemente do seu formato, o professor precisa de adoptar uma postura reflexiva, interactiva; tem de atentar às necessidades dos alunos e promover uma auto-regulação das aprendizagens (Fernandes, 2005; Jiménez Raya et al., 2007; Vieira & Moreira, op. cit.). Essa monitorização implica que o desenvolvimento profissional do professor passe por uma predisposição, uma capacidade e oportunidades para a auto-reflexão e para a auto-supervisão (Jiménez Raya et al., op. cit.: 47).

Portanto, quando se abordam questões de (in)sucesso, a escolha do tipo de avaliação em jogo é decisiva; como observa Fernandes (2006: 43), “a avaliação formativa, não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social”.

2. Factores de (in)sucesso

(...) l'échec scolaire est l'échec de l'élève ou celui de l'école (...). (Perrenoud, 1998: 94)

O fenómeno do (in)sucesso raramente se pode atribuir a uma única instituição, a uma única pessoa ou a um único factor, porque nada é inócuo no processo de ensino-aprendizagem. São muitas as causas que determinam uma aprendizagem de (in)sucesso e operacionalizar uma relação de causa-efeito é quase impossível. O rendimento de qualquer escola e de cada aluno tem sempre várias explicações. Contudo, algumas variáveis são recorrentes na explicação do (in)sucesso e é possível agrupá-las de acordo com análises de cariz político, sociológico e pedagógico (Torres Santomé, 2006: 56).

Factores políticos

Em que medida as ideologias e os valores podem contribuir para o (in)sucesso?

A democratização do ensino e respectiva massificação da educação escolar alteraram radicalmente o quadro de referências que suportava a estabilidade do funcionamento das escolas: “Confrontada com públicos de características multivariadas, a estrutura imobilista da escola e do seu currículo não tinha – nem tem – formas adequadas de resposta e entrou em

desequilíbrio, traduzido em diversos e bem conhecidos sinais exteriores de ruptura” (Roldão, 2003: 39).

Por um lado, a expansão escolar representa um desenvolvimento social considerável e a estabilização de uma concepção de democracia alargada; por outro lado, o desajuste da escola enquanto instituição curricular aos seus destinatários extremamente diversificados agrava o insucesso e despoleta outros fenómenos como a indisciplina, o abaixamento global de níveis de aprendizagem e a desvalorização das qualificações. As instituições pensadas para as elites não tiveram tempo de se adaptar aos novos públicos; as diversidades culturais e linguísticas actuais dificilmente são permeáveis a cenários de uniformização e normalização tipicamente escolares (Torres Santomé, 2006: 11). A política da globalização e da multiculturalidade só poderá ser uma mais-valia se permitir uma verdadeira aceitação do outro; caso contrário, é mais um elemento de discriminação. Por outro lado, um dos factores que estabelece uma separação entre a inclusão (e o sucesso) e a exclusão (e o insucesso) é o acesso ou não aos bens da cultura e do conhecimento (Perrenoud, 1998: 93; Roldão, 2003: 30).

Factores sociais

A sociologia da educação explica frequentemente o insucesso escolar e a desigualdade na escola com problemas como a reprodução e a selecção. Na verdade, a influência da família é fulcral quer no êxito quer no fracasso escolares. Perrenoud (1995) destaca o “capital cultural e, particularmente, linguístico que o aluno deve à família” e que se torna rentável em termos escolares. Torres Santomé (2006: 110-111) explicita quais os contributos da família no rendimento escolar. Normalmente, os casos de insucesso e abandono escolar estão associados a famílias pobres, desestruturadas, pertencentes a minorias étnicas marginalizadas e com um baixo nível cultural. Bourdieu & Passeron constataram que o atraso nos estudos – “le piétinement dans les études” (1964: 12) – dos alunos originários de classes baixas não se explica apenas com obstáculos económicos; efectivamente, esta “mortalité scolaire” (op. cit.: 19) compreende-se mais facilmente se se tiverem em conta os obstáculos culturais. Contudo, Torres Santomé (2006) e Perrenoud (1995) acrescentam que a influência vai para além do nível económico e cultural; assenta principalmente no tipo de estímulo e apoio emocional que é dado pela família. Factores como a demonstração diária de hábitos de leitura, afectos, apoios e incentivos às tarefas escolares, o optimismo em relação à possibilidade de êxito, o controlo

do tempo de ócio, o contacto com os professores para reforço de padrões de educação e o estabelecimento de normas de comportamento e limites definidos são cruciais para o sucesso.

Factores pedagógicos

O professor

Pensar em (in)sucesso implica pensar no espaço da sala de aula, pois é lá que ele se cultiva. É um espaço heterogéneo, habitualmente de difícil gestão, em que todos os alunos são diferentes, têm ritmos de aprendizagem diferentes, são provenientes de contextos diferentes e pertencem a famílias diferentes (Esteban, 2006: 9).

Neste quadro, o que é esperado do professor? Que planifique, regule e avalie a sua actividade de ensino, que estabeleça relações explícitas entre o que ensina e como ensina, que integre o ensino de estratégias de aprendizagem nas suas programações, que avalie a utilização dessas estratégias, que ajude os alunos a reflectir sobre os processos de aprendizagem, que valorize os progressos dos alunos nos resultados e nos processos (Monereo e Castelló, adaptado por Veiga Simão, 2006: 203).

Verifica-se uma certa tendência para responsabilizar a classe docente pela falta de qualidade dos processos de ensino, de tal forma que já existem movimentos de desescolarização como “home school” (Torres Santomé, 2006: 119), desvalorizando assim a figura do professor. Parecem ecos do bem conhecido e já clássico refrão dos Pink Floyd, de 1979: “Teachers leave the kids alone”, expressando o desejo de um cenário sem controlo da mente e sem sarcasmos na sala de aula.

A verdade é que também a classe docente se confronta com inúmeras dificuldades inerentes ao seu sistema de trabalho pedagógico, as quais consistem, por exemplo, no elevado número de alunos, na pouca liberdade que têm para negociar o programa com eles, na necessidade que têm de recorrer a recompensas ou sanções externas para pôr os alunos a trabalhar, na dificuldade que têm em diferenciar o ensino, no peso das rotinas estabelecidas, na ausência de uma cultura de colaboração inter-pares, na omnipresença da coacção e do controlo para que os alunos venham às aulas e trabalhem mesmo sem desejo nem interesse, no espaço imenso ocupado pela avaliação formal (sucessão de provas, pressões para atingir o sucesso, preparação intensiva para os exames) em detrimento do tempo de ensino, na existência de relações bastante “burocráticas” entre professores e alunos, cada um no seu

papel, no seu território. A realidade é que a revolução pedagógica dos métodos activos, do trabalho por projectos, da negociação ou da pedagogia diferenciada ainda não se verifica na maior parte das escolas (Perrenoud, 1995: 16-19); o que continua a existir são professores com um posto de trabalho alienado (Torres Santomé, 2006: 136), o que significa que não lhes é reconhecido um papel crítico e interventivo. Esta circunstância limita a sua agência em várias frentes, entre as quais a promoção do sucesso educativo dos alunos.

O aluno

A aprendizagem numa instituição escolar difere de uma aprendizagem espontânea pelo facto de se interligar com o contexto em que ocorre e com as práticas de ensino. Um aluno pode ter determinadas dificuldades de aprendizagem na escola e ser bem sucedido noutros contextos ou áreas e vice-versa. Conhecer a forma como o aluno aprende face aos modos de ensinar é essencial (Roldão, 2003). Será legítimo perguntar:

Qual o aluno que poderá reflectir e aprender durante trinta a cinquenta horas por semana? (...) Qual o aluno que poderá interessar-se profundamente pelo seu trabalho quando este é tão fragmentado, desconexo, caótico, ao sabor das mudanças de actividades e de disciplinas, do ritmo das campanhas e de outros toques, da contínua troca de professores e dos respectivos temperamentos, das pressas e dos tempos mortos? Qual o aluno que poderá por imposição, tornar-se activo ou passivo e escutar ou concentrar-se, falar ou escrever, questionar ou responder só porque recebeu a ordem do professor, no momento determinado que este julga oportuno? Da mesma forma como se pode ser chamado a marchar ou a deitar-se no chão, eventualmente a fazer divisões ou a completar formas verbais. É assim que se pode aprender? (Perrenoud, 1995: 17-18)

Muitos alunos denominados de “fracassados” não estão convencidos da razão pela qual têm que estudar os conteúdos que se lhes exigem ou têm de utilizar recursos didácticos que não acham adequados às suas personalidades e às peculiaridades das suas inteligências (Torres Santomé, 2006: 61). Não é verdade que basta um ensino bem feito para uma aprendizagem sem esforço – do lado do aluno há processos que só ele regula, nomeadamente o esforço e o empenhamento, que também dependem da interacção curricular, objecto da acção formativa intencional da escola (Roldão, 2003: 57). Frequentemente, saber aprender constitui uma condição para o sucesso da aprendizagem. A auto-regulação da aprendizagem ajuda a desenvolver métodos de aprendizagem mais eficazes, envolvendo o recurso a estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e comportamentais (Veiga Simão, 2006:

195). É preciso igualmente reconhecer que “a student will learn best what he wants to learn, less well what he only needs to learn, less well still what he neither wants nor needs to learn, it is clearly important to leave room in a learning programme for the learner’s own wishes regarding both goals and processes” (Bowers, 1980: 67).

As desigualdades na aquisição de saberes são muitas, dependendo de inúmeros factores: “circonstances, entourage, pathologies, tempérament... (Pennac, 2007: 277). Nem todas podem ser controladas ou modificadas pelo professor, o que torna a tarefa de ensinar particularmente complexa.

3. O (in)sucesso na educação em línguas

Os factores de (in)sucesso acima referidos podem afectar a aprendizagem de qualquer disciplina, incluindo as LEs. Neste caso, porém, existem especificidades que importa ter presentes e que são abordadas nesta secção.

3.1 Políticas linguísticas

Javé dispersou-os dali para toda a superfície da terra, e eles cessaram de construir a cidade. Por isso, a cidade recebeu o nome de Babel, pois foi lá que Javé confundiu a língua de todos os habitantes da terra, e foi dali que Ele os espalhou por toda a superfície da terra. (Génesis 11: 1-9)

Qual Torre de Babel, a União Europeia abriga uma diversidade linguística imensa. Para além das vinte e três línguas oficiais (alemão, búlgaro, checo, dinamarquês, eslovaco, eslovénio, espanhol, estónico, finlandês, francês, grego, holandês, húngaro, inglês, irlandês, italiano, letónico, lituânico, maltês, polaco, português, romeno e sueco), existem outras consideradas regionais ou minoritárias que não beneficiam do estatuto de língua de estado, e ainda as que são faladas por populações migrantes. Como evitar mal-entendidos e segregações devido ao desconhecimento das línguas? Numa carta dirigida aos cidadãos a 17/07/08, a Comissão Europeia alerta para o seguinte “La langue est le sésame de la communication. Elle est également le sésame vers d’autres cultures”⁸.

⁸ In http://ec.europa.eu/dgs/education_culture.

Políticas linguísticas europeias

Transformar a diversidade linguística num instrumento de integração e harmonização é um desafio para qualquer sociedade e é o que se propõe no relatório “Un défi salubre, comment la multiplicité des langues pourrait consolider l’Europe” (2008), encomendado pela Comissão Europeia. Este relatório salienta as potencialidades do multilinguismo para contribuir para o diálogo intercultural e para a compreensão recíproca dos cidadãos na União Europeia, procurando saber como minimizar os efeitos negativos e maximizar os efeitos positivos deste complexo fenómeno, fonte simultânea de riquezas e de tensões. Uma das conclusões a que chega reporta-se à necessidade de formar um contingente de locutores em que seria desejável que cada Europeu, para além da sua “langue identitaire” e da sua “langue de communication internationale”, possuísse igualmente uma “langue personnelle adoptive” numa lógica de segunda língua materna a fim de expandir relações bilaterais. Esta possibilidade de escolha de uma língua adoptiva favorece a aprendizagem das LEs, na medida em que não só decorre de um processo mais democrático de selecção da língua a estudar, como também permite que os critérios de adopção da língua sejam totalmente subjectivos, podendo ocorrer por motivos utilitários ou por razões de ordem afectiva ou curiosidade intelectual, o que justifica plenamente a aprendizagem de cada uma das línguas europeias. Relança-se, assim, a diáspora linguística europeia através da preservação, harmonização e expansão da sua diversidade, favorecendo uma visão de abertura aos outros e não uma restrição ao Inglês dominante⁹ que, mesmo como uma espécie de língua franca, não satisfaz todas as necessidades de comunicação, sendo essencial que diferentes línguas sejam utilizadas como trunfos fundamentais a favor do sucesso empresarial¹⁰. Também Macedo et al. (2006: 47-48) alertam para o caminho de facilitismo que se está a seguir ao optar pelo Inglês como única língua de resolução dos problemas de comunicação internacional, e para o perigo da sua hegemonia; os autores advogam que a solução para este problema, resultante de uma distribuição desequilibrada de riqueza e poder cultural e político, é a opção pela inclusão das línguas “fracas” no planeamento da educação em línguas e nas práticas curriculares das escolas europeias. Como confirma Porcher (2004: 125), “le plurilinguisme constitue incontestablement la meilleure option pour un choix démocratique”.

⁹ In http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646_fr.pdf.

¹⁰ In http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon_fr.pdf.

Na construção de um espaço europeu, a defesa de uma política de apoio a este multilinguismo que caracteriza a Europa ganhou tal relevo que, pela primeira vez, em 2004, foi nomeado um Comissário – Ján Figel – como responsável pelo Multilinguismo¹¹, dossier que passou a acumular juntamente com a pasta da Educação e da Cultura. Esta associação de responsabilidades assenta no pressuposto de que a escola é o veículo privilegiado para o ensino-aprendizagem das línguas e que estas desempenham um papel central na divulgação das culturas. Multiplicam-se, por isso, estudos, reflexões e acções para conseguir o objectivo formulado pela União Europeia aquando do Conselho Europeu de Lisboa em 2000¹²: seguir uma estratégia de desenvolvimento económico global da União Europeia, que passa pela aposta numa educação de qualidade promotora da mobilidade dos cidadãos, na criação de programas de estudos comuns e no compromisso com uma aprendizagem ao longo da vida. Desde 2007 – ano em que se deu o alargamento da União Europeia para vinte e sete Estados-membros – a pasta do multilinguismo passou a ser ocupada em exclusividade por um Comissário, Léonard Orban¹³, para que pudesse cumprir a missão de definir e assegurar um ensino de línguas suficientemente vasto e de grande qualidade nas escolas, que desse resposta às necessidades da Europa multilingue e multicultural, proporcionando interacções directas entre os Europeus. Os níveis de competência linguística demonstrada pelas crianças em toda a União Europeia serão medidos através de indicadores comuns e os resultados serão publicados em 2012.

São inúmeras as iniciativas oriundas das políticas europeias que pretendem implementar uma aprendizagem de línguas com qualidade. O Ano Europeu das Línguas 2001 (AEL 2001)¹⁴ é um exemplo. Foi criado pelo Conselho da Europa e pela União Europeia para celebrar a pluralidade linguística do continente europeu e para promover uma aprendizagem de línguas mais diversificada. Pretendia chamar a atenção para o papel que a aprendizagem das línguas pode desempenhar no plano do entendimento mútuo, da tolerância, do respeito pelas identidades e pela diversidade cultural, e punha em foco a importância das competências linguísticas para a participação activa nos processos democráticos, para o emprego e para a mobilidade. Os objectivos do AEL eram: chamar a atenção para a importante herança linguística da Europa e valorizar esse legado; motivar os cidadãos europeus para aprenderem outras línguas, nomeadamente as que estão menos difundidas, e encorajar e apoiar a

¹¹ In http://ec.europa.eu/education/languages/index_fr.htm.

¹² In http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm.

¹³ In http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/index_en.htm.

¹⁴ In http://ec.europa.eu/education/languages/orphans/doc3344_pt.htm.

aprendizagem de línguas ao longo da vida, para responder às evoluções económicas, sociais e culturais da Europa. Na sequência do AEL, foram constituídas comissões nacionais para aconselhamento sobre aspectos do evento e para a organização dos eventos nacionais. Nesse ano, foram lançados projectos como: o "Cyberjournal: Les langues toute la vie!", coordenado pelo CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information); a publicação online de materiais para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, no âmbito do Programa Babelnet; o concurso "Selo Europeu" para as Iniciativas Inovadoras na Área do Ensino/Aprendizagem das Línguas, entre outros¹⁵. Desde a criação do AEL 2001 existe, anualmente, um dia dedicado à celebração das línguas europeias – o dia 26 de Setembro, no qual se tenta chamar a atenção para o imenso multilinguismo da Europa que constitui um autêntico tesouro linguístico.

Outro tipo de iniciativa é a que ocorreu entre 14 de Setembro e 15 de Novembro de 2007; nessa altura, a Comissão Europeia fez uma consulta pública a organismos e a particulares com o intuito de conhecer a opinião e as expectativas dos cidadãos europeus acerca da política linguística seguida pela União Europeia¹⁶. Desta auscultação, retiraram-se algumas conclusões como a relevância da aprendizagem precoce e do contacto com o país da língua-alvo enquanto factores de sucesso na aprendizagem das línguas.

Existem também publicações como as da rede Eurydice que, na sua segunda edição (2008), fornece um vasto leque de informações sobre a organização do ensino das línguas nas escolas de todos os Estados-membros a partir de indicadores como: a aprendizagem precoce das LEs, a diversidade das línguas ensinadas, o número de aprendentes em cada nível, o ensino de uma matéria integrada a uma língua estrangeira (EMILE) e a formação dos professores de LEs. Estes estudos, centrados nos "Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école"¹⁷, permitem estabelecer uma base de dados empírica a partir da qual os Estados-membros podem tomar medidas mais ajustadas aos seus contextos.

Avanços importantes no desenvolvimento de políticas linguísticas são os que resultam de reuniões como a do Conselho Europeu de Barcelona em Março de 2002¹⁸, onde foi lançado o desafio para que cada criança da União Europeia beneficiasse do ensino de pelo menos duas LEs desde muito cedo. A proliferação de encontros, sessões de reflexão, conferências, resoluções e comunicados têm sempre consequências positivas a favor do ensino-

¹⁵ A descrição destes projectos pode ser consultada em <http://www.cleми.org/>, www.en.eun.org/vs/babel/index.html e www.dgicd.com.

¹⁶ In <http://europa.eu/languages>.

¹⁷ In http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/095FR.pdf.

¹⁸ In <http://www.consilium.europa.eu/App/NewsRoom/loadBook.aspx?target=2002&bid=76&lang=PT&id=347>.

aprendizagem das línguas. É o caso do comunicado intitulado “Multilinguisme: un atout pour l'Europe et un engagement”, proferido por Léonard Orban a 18 de Setembro de 2008¹⁹, destacando dois objectivos essenciais: sensibilizar a opinião pública para o valor e as vantagens da diversidade linguística da União Europeia e dar a todos os cidadãos reais hipóteses de aprender a comunicar em duas LEs para além da língua materna. Da mesma forma, o Conselho da União Europeia de Fevereiro de 2002²⁰ adoptou políticas de desenvolvimento da aprendizagem das LEs numa resolução que recomendava a utilização do QECR a fim de validar as competências em línguas e determinava a promoção da diversidade linguística.

Estes são alguns exemplos concretos das políticas linguísticas europeias, nas quais se destaca a valorização crescente da diversidade linguística, o que coloca desafios importantes ao ensino das línguas e à promoção do sucesso dos alunos.

Políticas linguísticas nacionais

A nível nacional, os ecos destas políticas valorativas de um ensino plurilingue também se fazem ouvir; contudo, a sua expansão tarda. Verifica-se, na prática, que o alargamento e a diversificação do número e tipo de LEs que fazem parte do currículo escolar português estão limitados ao ensino-aprendizagem de Alemão, Espanhol, Francês e Inglês, com domínio do Inglês, e que existem vários constrangimentos à sua leccionação como: o número de línguas que é possível estudar em simultâneo, a obrigatoriedade de haver um número mínimo de alunos para abrir uma disciplina, ou ainda a concorrência entre as disciplinas de opção (Schmidt & Araújo e Sá, 2007: 11-13).

A abertura à diversidade linguística por parte dos alunos requer um conhecimento das suas representações nesta área; saber em que medida influenciam a aprendizagem das LEs é um dos objectivos a que se propõe, por exemplo, o projecto Imagens das Línguas na Comunicação Intercultural: Contributos para o Desenvolvimento da Competência Plurilingue, desenvolvido na Universidade de Aveiro. No âmbito deste projecto são propostas algumas sugestões que poderão contribuir para um maior êxito na aprendizagem das LEs, tais como a necessidade de i) reconstruir ideias pré-concebidas, valorizando a diversidade linguística e a comunicação intercultural; ii) questionar as funções e os estatutos das línguas, mostrando que

¹⁹ O comunicado pode ser consultado em:

http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=1566&Itemid=48.

²⁰ In http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_pt.pdf.

estas podem coexistir e desempenhar diferentes papéis na vida das pessoas; iii) implicar outros actores e instituições sociais na divulgação e valorização das línguas (Schmidt & Araújo e Sá, *ibidem*).

Ainda que o plurilinguismo seja claramente favorecedor de aprendizagens válidas, importa “politizar questões de ensino da língua estrangeira – perguntar, por exemplo, que conhecimento linguístico conta como legítimo, a quem pertence a língua que é tida como suficientemente importante para ser incluída no currículo, porquê, e em que termos” (Macedo et al., 2006: 57). Efectivamente, como se legitimam as opções linguísticas ao nível do currículo e dos programas? Que oferta de LEs devem as escolas públicas operacionalizar e porquê?

A agenda política nem sempre foi explícita em relação à inclusão ou exclusão de línguas no currículo; por exemplo, há algum tempo atrás, quem desconhecesse o Francês ou o Alemão não fazia parte dos círculos da elite social. Recentemente, o ensino da língua adquiriu uma orientação mais pragmática, sendo-lhe concedido um papel comercial e político, pelo que o Inglês ocupa o primeiro lugar por ser a língua do comércio e da tecnologia, em detrimento das outras línguas (Macedo, 2006: 101-102). Ainda assim, a tendência tem sido a de diversificar a oferta, um movimento que se está a estender ao Primeiro Ciclo do Ensino Básico (PCEB).

Como homogeneizar, então, esses caleidoscópios em que se transformaram os processos de ensino-aprendizagem das línguas pela Europa fora?

O QECR

A elaboração de um Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) pelo Conselho da Europa representa um instrumento de trabalho basilar para a implementação de uma política geral das línguas uniforme e para o reconhecimento das qualificações. Como é salientado no QECR (2002: 19), este:

fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.

As finalidades expressas no QECR têm por fim último diversificar e intensificar a aprendizagem de línguas. Para tal, deve-se assegurar a satisfação de necessidades comunicativas, preparar para a mobilidade internacional, promover a compreensão e tolerância recíprocas, manter e desenvolver a riqueza e diversidade da vida cultural europeia, responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural através do desenvolvimento da capacidade de comunicação entre Europeus ao longo da vida e evitar a marginalização pela incapacidade de comunicação interactiva (op. cit.: 20-22).

As viagens multiplicaram-se e banalizaram-se por motivos comerciais e turísticos, sendo os encontros com estrangeiros episódios quotidianos e rotineiros. O ensino das LEs impõe-se dadas as necessidades sociais; o seu carácter utilitário ressalta, pois o que importa transmitir é a “capacité à communiquer” (Porcher, 2004: 9) oralmente e por escrito. Porcher (op. cit.: 10) sublinha que, face a esta transformação social,

Il nous faudra donc examiner les objectifs de l’enseignement des langues, la place respective de l’enseignant, de l’apprenant et de la matière, les compétences à développer, les besoins des élèves, leurs stratégies et celles des professeurs, le rôle des médias, la place de la culture dans la maîtrise langagière, l’autonomie de l’apprenant et sa prise en charge de sa propre démarche, la formation adéquate des maîtres, les modes d’évaluation, de certification et les niveaux atteints, les buts singuliers que vise chaque élève, bref tout ce qui fait d’une langue un instrument utile à une communication effective entre deux ou plusieurs êtres humains.

O QECR explicita objetivos, conteúdos e métodos numa abordagem accional e intercultural, tornando o aluno num actor social a quem cabe o papel de desenvolver um repertório linguístico capaz de se adaptar a contextos sociais multifacetados. A aprendizagem de uma LE é vista como uma articulação entre o saber, o saber-fazer e o saber-estar/ saber-ser.

Este paradigma orientado para a acção é suportado pela determinação de competências gerais e comunicativas em língua, balizadas por contextos, actividades linguísticas, processos linguísticos, textos, domínios, estratégias e tarefas. A explicitação que o QECR estabelece das competências gerais e comunicativas (2002: 29-35 e 147-184) reveste-se de uma certa complexidade como se pode verificar no Quadro 1, elaborado a partir das definições fornecidas.

Se se consultar os programas portugueses de LEs para o Ensino Secundário²¹, verifica-se que foram tidas em conta algumas das recomendações do QECR. No Ensino Básico, para além da existência de competências globais para as línguas estrangeiras delineadas no Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, poder-se-ia traçar um quadro comum aos programas das respectivas línguas, uma vez que todos apontam para objectivos gerais relacionados com:

- i) As competências básicas de comunicação (compreensão e produção oral e escrita) em função das necessidades;
- ii) O aprofundamento do conhecimento da própria realidade sociocultural através do confronto com aspectos culturais e civilizacionais da língua em estudo;
- iii) Uma progressão na construção da identidade pessoal e social pelo desenvolvimento do espírito crítico, de atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação, do sentido de responsabilidade e autonomia.

Quadro 1 - Competências gerais e comunicativas (QECR)

Competências gerais	Competências comunicativas
Conhecimento declarativo (Saber) - conhecimento empírico - conhecimento académico Competência de realização (Saber-fazer) - capacidade de pôr procedimentos em prática Competência existencial (Saber-ser e saber-estar) - características individuais - traços de personalidade - atitudes Competência de aprendizagem (Saber-aprender) - combinações variadas da competência existencial, do conhecimento declarativo e da competência de realização	Competências linguísticas - competência lexical - competência gramatical - competência semântica - competência fonológica - competência ortográfica - competência ortoépica Competência sociolinguística - marcadores linguísticos de relações sociais - regras de delicadeza - expressões de sabedoria popular - diferenças de registo - dialectos e sotaques Competência pragmática - competência discursiva - competência funcional

Estes objectivos comuns visam a competência plurilingue e pluricultural, expressa no QECR (2002: 231) como “capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiências de várias culturas”.

²¹ In http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/Linguas-Estrangeiras.aspx.

No capítulo seis do QECR (op. cit.: 185-216), intitulado “Aprendizagem e ensino das línguas”, é referido que:

Os enunciados das finalidades e dos objectivos da aprendizagem e do ensino das línguas deveriam ser baseados quer numa apreciação das necessidades dos aprendentes e da sociedade quer nas tarefas, actividades e processos que os aprendentes necessitam de levar a cabo para satisfazer essas necessidades, quer, ainda, nas competências e estratégias que eles necessitam de desenvolver/construir para o conseguir. (op. cit.: 185)

Portanto, todo o planeamento relativo ao ensino-aprendizagem das LEs deveria centrar-se nas necessidades do aluno e da sociedade em que está inserido; no caso europeu, o apelo é o do plurilinguismo e do pluriculturalismo em graus diversificados (o mesmo aprendente pode desenvolver níveis de proficiência diferentes de língua para língua e de competência para competência, dependendo da sua trajectória profissional e pessoal), com um carácter transitório e uma configuração em evolução (QECR, 2002: 187-188). Para além de contribuir para a prevenção da xenofobia e da intolerância, o desenvolvimento das competências plurilingue e pluricultural é uma mais-valia para o sucesso na aprendizagem das LEs, uma vez que aumenta as oportunidades de aprendizagem pelo contacto entre línguas, deixando para trás o etnocentrismo, os estereótipos e preconceitos a que podem levar a redução da aprendizagem a uma só língua; é na diversidade que se consegue ajudar os alunos a construir a sua identidade cultural e linguística, integrando nessa construção a experiência diversificada do outro e desenvolvendo a capacidade para aprender, através da experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas (QECR, 2002: 190).

Essa competência multiforme poderá ficar registada num Portfolio Europeu das Línguas (PEL) como é sugerido no QECR (op. cit.: 24). O PEL²² foi concebido pelo Conselho da Europa com o intuito de promover o plurilinguismo e o diálogo entre culturas, facilitar a mobilidade e a comparação de experiências, incentivar a autonomia na aprendizagem e encorajar a aprendizagem ao longo da vida. Portugal tem dois modelos de PEL acreditados²³: um para alunos com idades entre os 10-15 anos e outro para maiores de 16 anos.

Entre uma proliferação de estudos, reflexões e acções, estão lançadas as sementes do sucesso no ensino-aprendizagem das LEs. Porém, estes movimentos impulsionadores de boas

²² In http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html.

²³ In http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/PELinguas.aspx.

práticas nem sempre têm os ecos desejados. De facto, quando se passa às práticas, como se processa a aprendizagem de uma LE em cada indivíduo?

3.2 Condições e factores de aprendizagem das línguas

O fenómeno de aquisição da linguagem verbal pelo ser humano é, indubitavelmente, um fenómeno extraordinário um “amazing feat – one which has attracted the attention of linguists and psychologists for generations” (Lightbown & Spada, 1993: 1). Quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira, a grandiosidade deste feito avoluma-se, tornando-se num “immensely complex phenomenon” (Mitchell & Myles, 1998: 2) que necessita de ser investigado sob diversos pontos de vista.

“De que modo aprendem os aprendentes?” é a questão lançada no ponto 6.2.2 do capítulo do QECR (2002: 196); “How does second language (L2) learning take place in a classroom?” pergunta igualmente Ellis (1990: 1). Na verdade, conhecer a forma como as LEs são aprendidas tem sido uma inquietação constante dos investigadores, uma espécie de “leit-motiv” da didáctica das línguas, do mesmo modo que mergulhar na natureza do corpo humano em todos os seus detalhes para trazer o seu conhecimento à superfície tem sido a tarefa do estudo anatómico.

O papel dos contextos

Tentar conhecer o mundo da aprendizagem das LEs em contexto escolar obriga a uma categorização dos elementos que compõem a situação educativa na sua especificidade (Galisson, 1990): o meio instituído (a escola), o meio instituinte (a sociedade), o objecto (língua-alvo), o agente (professor), o grupo (turma) e o sujeito (aprendente), elementos estes que estão submetidos a um jogo de influências. Assim, e de acordo com Galisson, a sociedade determina o meio instituído com o seu sistema de valores, a sua política linguística, o estatuto que confere à LE, as suas dimensões ideológicas, políticas, económicas. Por sua vez, a escola (des)favorece a aprendizagem das LEs através dos espaços que lhes reserva, da sua política administrativa, da sua relação com o exterior e da experiência cultural que proporciona. Relativamente ao objecto de estudo, estão envolvidas questões como: a concepção da língua, da cultura, os objectivos de ensino-aprendizagem, a selecção, organização e apresentação dos conteúdos. No que diz respeito ao professor, importa o seu perfil, a sua formação, os seus

papéis, a sua concepção e método de ensino, a sua competência. A turma enquanto grupo é igualmente relevante no seu perfil e nos seus papéis. Finalmente, o aprendente deve ser conhecido nalgumas facetas como: o seu perfil cognitivo, a sua concepção de aprendizagem, os seus papéis, a avaliação da aprendizagem-processo e aprendizagem-produto (Galisson, op. cit.: 13).

À categorização descrita assemelha-se a tentativa de “colocar o contexto no mapa”, apresentada por Jiménez Raya et al. (2007: 18-20). Neste caso, ao analisar o contexto de uma pedagogia para a autonomia, os autores acabam por referir um vasto conjunto de dimensões que condicionam a situação educativa: os valores ideológicos, políticos, sócio-culturais, económicos e educacionais dominantes; as tradições, os quadros de referência e linhas de orientação dominantes no ensino e aprendizagem da língua; as expectativas dominantes da família e/ou comunidade; a “cultura” e exigências institucionais dominantes; os discursos e as práticas dominantes na formação (inicial e contínua) de professores; a experiência passada dos professores enquanto alunos; as experiências de ensino da língua dos professores; as teorias pessoais dos professores; o “background” sócio-cultural e linguístico do professor; os valores profissionais dos professores; a experiência anterior de aprendizagem dos alunos; as teorias pessoais dos alunos; o “background” sócio-cultural e linguístico dos alunos; o compromisso dos alunos em relação à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

A complexidade do contexto de educação em línguas implica diversas abordagens de acordo com o ângulo de visão em foco; aprofundar o conhecimento em volta da aprendizagem das LEs leva a investigações com enfoques diversos, para as quais podem contribuir múltiplas disciplinas, como por exemplo, a didáctica, a sociolinguística, a psicolinguística e a linguística, entre outras.

A aprendizagem de uma LE: especificidade e estratégias

A disciplina de LE pauta-se pela diferença no currículo dos alunos, uma diferença valorativa do ser humano na sua plenitude de ser individual e relacional, permitindo a integração da sua agenda pessoal (Ushioda, 1996). Como afirma, Porcher (2004: 115), “La première disposition qu’il faut développer pour apprendre une langue étrangère (et aussi l’enseigner), est une disponibilité à l’autre et une volonté (ou même, plutôt, un désir) de communiquer avec lui”. O autor indica que são necessários três requisitos para a aprendizagem: a descentração, a alteridade e a intersubjectividade; os três criam o

intercultural – intercâmbio e igual dignidade entre parceiros: “Apprendre une langue étrangère, c’est affirmer à la fois sa propre identité et celle de l’étranger en allant vers les conditions d’une coopération et en se donnant les moyens d’éviter les affrontements (Porcher, op. cit.: 118). Assim, a aprendizagem da língua joga-se nos planos individual e social, exigindo uma atenção particular aos processos de aprendizagem em ambos os planos.

Nesta óptica, é essencial uma auto-supervisão do ensino no sentido de tentar compreender a natureza do complexo e multifacetado processo de aprendizagem das LEs. Como observam Naiman et al. (1996: 1), “All forms of language teaching could be greatly improved if we had a better understanding of the language learner and of the language learning process itself. What is happening to learners in languages classes? Why is it that some are successful and others fail?”.

No seu processo auto-supervisivo, o professor pode-se socorrer do saber teórico. Existem estudos mais descritivos e outros mais interventivos acerca do processo de aprendizagem de uma LE. Os primeiros centram-se fundamentalmente na identificação e descrição das diversas estratégias mobilizadas pelos alunos, conhecidas como estratégias de aprendizagem ou “learning skills, learning-to-learn skills, thinking skills, and problem-solving skills” (Oxford, 1990: 2). Alguns investigadores apresentam-nas como modelos gerais de aprendizagem das LEs (Cook, 2001: 181-198; Larsen-Freeman & Long, 1991: 220-298; Lightbown & Spada, 1993: 23-31). Os segundos promovem um ensino baseado na explicitação e integração das estratégias e na sua transferência para novas tarefas (Chamot, 2004: 15). Tendo em conta que “Learning strategies are the conscious thoughts and actions that learners take in order to achieve a learning goal” (Chamot, 2004: 14), a investigação mais interventiva tenta auxiliar os alunos no sentido de terem uma competência metacognitiva mais desenvolvida para terem mais sucesso. É o que sucede, por exemplo, com a criação de dezenas de centros de desenvolvimento nos Estados Unidos – Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)²⁴ – que seguem um modelo de ensino-aprendizagem que integra o treino de estratégias de aprendizagem; o Centre de Recherches et d’Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL)²⁵ – Universidade de Nancy II – que se orienta por um modelo de aprendizagem auto-dirigida; o curso e programa no centro de Inglês da Universidade de Helsínquia – Autonomous Learning Modules (ALMS)²⁶ –, ou ainda com a publicação de livros cuja finalidade é auxiliar a alcançar o sucesso na aprendizagem das LEs

²⁴ Ver <http://calla.ws/>.

²⁵ Ver <http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/>.

²⁶ Ver <http://www.helsinki.fi/kksc/alms/>.

com exemplos inspiradores (Stevick, 1989) e com conselhos para uma aprendizagem mais autónoma e eficiente (Rubin & Thompson, 1994). Alguns investigadores (Naiman et al., 1996) conferem às suas conclusões um carácter quase normativo, destacando estratégias que contribuem decisivamente para uma aprendizagem das LEs mais positiva, traçando até o perfil do bom aluno de LEs (“The Good Language Learner”).

O virtual “bom aluno” de LEs

Why do some learners achieve fluency in a second language, seemingly without effort, while others, under the same circumstances, struggle desperately to fulfil basic language requirements? Is the difference rooted in attitude, aptitude, or both? (Gillette, 1987: 268)

O estudo do bom aluno de LEs não é recente. Data, formalmente, de 1975 com Stern e Rubin, mas começou nos anos 60 com o crescente interesse da investigação focalizada nos alunos. Posteriormente, surgiu uma obra basilar nesta área que resultou de um estudo canadiano de 1978 – *The Good Language Learner* –, realizado a partir de entrevistas administradas a trinta e quatro pessoas. As reflexões retiradas do levantamento desses dados resultaram no estabelecimento de uma lista de cinco estratégias essenciais para uma aprendizagem das LEs com sucesso. Para além da enumeração destas estratégias, Naiman et al. (1996: 33-37) listam uma série de técnicas que foram sendo mencionadas ao longo das entrevistas e apresentam-nas por ordem de frequência. A maior parte diz respeito à aprendizagem de vocabulário, as restantes reportam-se às capacidades de uso da língua.

Uma variação deste tipo de retrato do bom aluno de LEs é aquele que foi elaborado por Stern em 1975 e que, contrariamente ao de Naiman et al., para o qual serviu como inspiração, se baseia não em entrevistas, mas na concepção que o autor tem de competência em LEs, na sua experiência de professor e aluno, assim como no seu conhecimento da literatura no domínio da aprendizagem das LEs.

As três perspectivas são apresentadas no Quadro 2, elaborado com base na síntese efectuada por Wolff (2009: 106).

A partir dos resultados obtidos nestas três investigações, os estudos especializam-se na técnica de recolha de dados e nas classificações de estratégias de aprendizagem. Surgem alguns investigadores como Oxford (1990) e O'Malley & Chamot (1990) que inventariam estratégias de aprendizagem como se pode constatar nos Quadros 3 e 4.

Quadro 2 – O “bom aluno de línguas” segundo Naiman et al., Rubin e Stern (baseado em Wolff, 2009)

Naiman et al.	Rubin	Stern
<p>1. Active task approach</p> <ul style="list-style-type: none"> - responding positively to the given learning opportunities or by identifying and seeking preferred learning environments and exploiting them - adding related language learning activities to the regular program and/or intensifying their efforts - engaging in a number of practice activities - identifying individual problems connected with their language learning and actively dealing with them - changing the usual purpose of an activity in order to focus on L2 learning 	<p>Practicing the language whenever possible</p>	<p>Planning strategy: personal learning style or positive learning style</p> <p>Active strategy: active approach to the learning task</p> <p>Experimental strategy: methodical approach</p> <p>Practice strategy: willingness to practice</p>
<p>2. Realization of language as a system</p> <ul style="list-style-type: none"> - refer back to their native language(s) judiciously (translate into L1) and make effective cross-lingual comparisons at different stages of language learning - analyze the target language and make inferences about it; guess by using clues - develop learning techniques which make use of the fact that language is a system 	<p>Attending to form (i.e., grammar)</p>	<p>Formal strategy: technical know-how of how to tackle a language</p> <p>Internalization strategy: developing L2 more and more as a separate reference system and learning to think in it</p>
<p>3. Realization of language as a means of communication and interaction</p> <ul style="list-style-type: none"> - emphasize fluency over accuracy, concentrate on speech flow rather than on error-free production - seek out situations in which they can communicate with members of the target language and (or) increase their communicative skills in the language - display critical sensitivity to language use, for example, by attempting to find out sociocultural meanings 	<p>Making an effort to communicate and to learn through communication</p> <p>Paying attention to meaning</p>	<p>Empathic strategy: tolerant and outgoing approach to the target language and its speakers</p> <p>Semantic strategy: constant searching for meaning</p> <p>Communication strategy: willingness to use the language in real communication</p>
<p>4. Management of affective demands</p> <ul style="list-style-type: none"> - cope with the affective demands 	<p>Finding strategies for overcoming inhibitions in target language interaction</p>	
<p>5. Monitoring of L2 performance</p> <ul style="list-style-type: none"> - testing their inferences (guesses) - looking for needed adjustments as learning new material - asking native informants for corrections when needed 	<p>Making reasoned guesses when not sure</p> <p>Monitoring their speech and that of others</p>	<p>Monitoring strategy: self-monitoring and critical sensitivity to language use</p>

Quadro 3 –Estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1990)

Direct strategies	Indirect strategies
Memory strategies Cognitive strategies Compensation strategies	Metacognitive strategies Affective strategies Social strategies

É possível concluir que a investigação sobre estratégias de aprendizagem das LEs se focaliza i) na identificação, descrição e classificação das estratégias; ii) na medição da frequência com que são utilizadas e com que grau de sucesso; iii) nas influências que o domínio da LE, a idade, o género e os conhecimentos culturais podem exercer no uso das estratégias; iv) no impacto do ensino das estratégias de aprendizagem no domínio linguístico do aluno.

A utilização de estratégias de aprendizagem adequadas equivalerá a ser um bom aluno? Pennac (2007: 132-133) distingue os bons dos maus alunos, observando que “c’est leur vitesse d’incarnation qui distingue les bons élèves des élèves à problèmes. Ceux-ci, comme le leur reprochent leurs professeurs, sont souvent ailleurs. (...) Leur chaise est un tremplin qui les expédie hors de la classe à la seconde où ils s’y posent”.

Nesta perspectiva, importa começar por desenvolver no aluno estratégias afectivas que lhe permitam envolver-se activamente no acto de aprender. Ushioda (1996: 56), por exemplo, chama a atenção para a importância da auto-imagem como factor de motivação e envolvimento:

(...) all learners can promote a positive self-concept by believing in their *own potential and capacity for doing things* to generate successful experiences and develop their language skills. By focusing their belief structure on things they can do rather than on levels of ability, those who perceive themselves to have low language ability or aptitude may begin to redefine their own conception of “ability” in more positive terms. They may see that “being good at languages” does not depend simply on having a gift or an ear for languages, but on how effectively and actively they involve themselves in learning and using the target language.

A promoção de um auto-conceito positivo é fulcral para uma aprendizagem efectiva. No que diz respeito à compreensão da auto-imagem dos alunos, pode-se ter em consideração aspectos como o relacionamento com os colegas e professores, a atenção, a responsabilidade, a curiosidade intelectual, o espírito crítico, a participação, a cooperação, a capacidade de dominar emoções, a auto-confiança, a aptidão para as LEs, o medo de errar, a consciência das

dificuldades e das qualidades, a capacidade de ultrapassar dificuldades, de planificar, desenvolver e avaliar aprendizagens, a motivação e a autonomia.

Quadro 4 – Estratégias de aprendizagem segundo O'Malley & Chamot (1990)

Metacognitive strategies	Cognitive strategies	Social mediation strategies Affective strategies
Advanced organisers Directed attention Selective attention Self-management Advance preparation Self-monitoring Delayed production Self-evaluation Self-reinforcement	Repetition Resourcing Direct physical response Translation Grouping Note-taking Deduction Recombination Imagery Auditory representation Key-word Contextualisation Elaboration Transfer Inferencing	Question for clarification Cooperation Self-talk Self-reinforcement

Se se tiver em conta que as percepções que os alunos têm de si próprios influenciam o modo como aprendem e o seu (in)sucesso na aprendizagem, poderá ser necessário inquiri-los sobre os aspectos acima referidos e, eventualmente, adoptar estratégias que promovam uma auto-imagem positiva. Cabe aos investigadores e aos professores encontrar formas de auxiliar os alunos a optimizarem as suas experiências de aprendizagem, a gerar sucesso, descobrindo quais os factores que promovem ou impedem as suas aprendizagens nas LEs através da observação, questionamento e reflexão, e organizando as aprendizagens com base em estratégias apropriadas. Como observam Williams & Burden (1997: 65), “teachers can affect learning in a range of ways that go far beyond the transmission of knowledge. Some of these ways would be likely to include teaching learners how to learn, boosting their confidence, motivating, displaying a personal interest, enhancing self-esteem and organizing an appropriate learning environment”.

O “virtual” bom aluno de LEs continua à espera na sala de aula; isto é, importa descobrir o potencial latente em cada aluno – como advoga Ushioda (1996) – na aprendizagem das LEs e acreditar, como Dörnyei (2001: 68), que “the mastery of an L2 can be achieved in a number of different ways, using diverse strategies, and therefore a key factor in achieving success is for learners to discover for themselves the methods and techniques by which they learn best”.

Factores de aprendizagem das LEs

Entre 14 de Setembro e 15 de Novembro de 2007, a Comissão Europeia efectuou uma consulta pública aberta tanto ao interior como ao exterior das fronteiras europeias abordando a questão do lugar e papel das línguas numa Europa cada vez mais multilingue²⁷. Entre os seis grandes grupos de questões, o segundo reportava-se ao ensino e à aprendizagem das línguas. Neste, os cidadãos europeus elegeram como factores decisivos na qualidade do ensino: a adaptação dos métodos de ensino às necessidades e estilos de aprendizagem individuais (60,46%) e, com igual influência (59,62%), deram ênfase à motivação assim como à perspectiva comunicacional da aprendizagem²⁸.

Pedagogia diferenciada, motivação e abordagem comunicativa parecem ser, portanto, palavras-chave do sucesso. Contudo, torna-se imperativo observar o que provoca o (in)sucesso na aprendizagem das LEs de forma mais abrangente, o que implica fazer um levantamento de vários factores relacionados com todas as dimensões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Começando pelas políticas educativas, estas são mais ou menos favorecedoras da expansão das LEs dependendo, por exemplo, da importância atribuída às LEs no currículo, do espaço dado ao plurilinguismo e ao pluriculturalismo, do número de horas que lhes são atribuídas, da valorização dos professores de LEs, da criação de turmas com turnos. A nível de escola, o papel das LEs no seu Projecto Educativo e no seu Projecto Curricular é relevante; as condições físicas do estabelecimento de ensino são importantes; os elementos que fazem parte do grupo de professores de LEs são centrais; o incentivo dos encarregados de educação à aprendizagem das LEs representa um apoio significativo e a abertura dos alunos à aprendizagem de LEs é fundamental. A nível social, é decisiva a dinamização de eventos ligados às LEs.

Estes são apenas alguns dos factores, apresentados de forma muito generalista, que podem contribuir para um maior ou menor grau de sucesso na aprendizagem das LEs. A ideia de que os alunos de LEs constituem uma paleta infinita de variações de “maîtrise” é amplamente reconhecida. Como afirmam Larsen-Freeman & Long (1991: 153), “One of the major conundrums in the SLA field is the question of differential success”. As variações entre os alunos podem derivar da conjugação de inúmeros factores: “the great variation found

²⁷ In http://ec.europa.eu/education/policies/lang/consult/sum_fr.pdf.

²⁸ In <http://europa.eu/languages>.

among language learners can hardly be explained by a single factor however relevant it may be” (Gillette, 1987: 269).

De um modo geral, a investigação que se debruça sobre as diferenças individuais focalizou-se em perceber os efeitos das “ID (individual differences) variables on learner proficiency, achievement, or rate of progress, measured in terms of performance on some kind of language test” (Ellis, 1990: 473). Ora, a eficácia, corresponda ela à consecução da “mythique compétence native” (Daniel, 2005), ao desenvolvimento de determinadas competências na LE ou à apropriação cognitiva da LE, é subordinada à natureza dos recursos humanos e materiais que são activados, assim como, e principalmente, às características dos alunos.

Como é possível, interroga van Lier (2007: 47), que um grupo de alunos sujeitos às mesmas condições de ensino-aprendizagem, por exemplo numa turma, obtenham resultados diferentes uns dos outros quando são tratados da mesma forma, expostos às mesmas páginas do mesmo manual, testados da mesma maneira em datas idênticas? Talvez resida precisamente aí um dos problemas do sistema educativo: o de tentar implicitamente “characterise learners as an input-consuming and output-producing collectivity of homogeneous (or homogenisable) entities” (van Lier, *ibidem*):

The learner is a whole person, not an input-processing brain that happens to be located inside a body that should preferably sit still while the input is transmitted, received and computed by the brain. The learner is a person with a social, embodied mind, with dreams, worries and beliefs, and in need of forging productive identities that link the personal self to the new worldly demands presented by the new language. The work of negotiating new identities requires personal investment and engagement, things to do that make sense, and ways of doing them that are challenging, interesting, supported and satisfying. (op. cit.: 62)

Aquilo que os alunos trazem para a sala de aula, esse património que lhes é inerente e que habita todo o processo de aprendizagem, assemelha-se a uma espécie de ADN que merece ser recolhido e analisado: “L2 learners have fully formed personalities and minds when they start learning the second language, and these have profound effects on their ways of learning and how successful they are” (Cook, 2001: 9). Essa recolha abrange inúmeros aspectos que resultam do cruzamento de “ossos, músculos, articulações, ligamentos, vasos e nervos” que condicionam a qualidade de vida do aluno na sua aprendizagem das LEs.

Tal como no estudo do corpo humano, a análise a um nível mais profundo de variáveis mais internas e invisíveis enriquece o conhecimento que se tem da superfície das variáveis mais externas e visíveis. A partir dessa dupla visão e de listagens efectuadas por vários investigadores (Altman, 1980; Strevens, 1980; Oxford, 1990; Naiman et al., 1996; Williams & Burden, 1997; Cyr, 1998 ; Dörnyei, 2001; Jiménez Raya et al., 2007), traça-se o perfil que consta na Figura 1, explicitando a multiplicidade de factores favorecedores ou impeditivos da aprendizagem das LEs em cada aluno. Nesta apresentação (Figura 1), os factores externos reportam-se à multiplicidade de variáveis visíveis na camada de superfície que caracteriza cada aluno, são características observáveis numa primeira análise mais superficial. Os factores internos, identificados após uma análise minuciosa às camadas interiores e mais profundas que compõem cada aluno, incidem num plano mais cognitivo (a nível cerebral), afectivo (a nível do coração) e por fim, global abrangendo todo o ser (a nível da personalidade).

Destas variáveis, quais as que mais contribuem para uma aprendizagem das LEs com (in)sucesso? Dörnyei (2001: 13), reportando-se apenas ao factor motivação, afirma: “So much is going on in a classroom at the same time that no single motivational principle can possibly capture this complexity”. Como se pode constatar, não é fácil responder à questão colocada nem estabelecer uma hierarquia de factores. Mais uma vez, cada aluno é um caso e é primordial conhecer cada um deles nas suas variáveis quer externas quer internas. É importante construir instrumentos que permitam aceder à interioridade dos alunos porque, como observa Cook (2001: 8), “learning takes place inside the students’ minds. In the privacy of their minds, they may be attempting something quite different from what their teachers have planned; they may have switched off entirely; they may be utilizing powerful learning processes that are invisible to the teacher; they may be adopting all sorts of learning strategies”.

Factores externos

1. Identidade étnica
2. Idade
3. Sexo
4. Lateralidade
5. Aptidão para as LEs
6. Características físicas (visão, audição...)
7. Classe social / Valores culturais
8. Contextos políticos de aprendizagem (sistema nacional de educação, prioridades educativas)
9. Contextos sociais / familiares de aprendizagem
10. Expectativas dos outros (colegas, família, professores, sociedade)
11. Relações interpessoais
12. Estímulos externos (recompensas, repreensões)
13. Cultura de escola
14. Currículo / Programa
15. Contextos pedagógicos de aprendizagem (professores, turmas, métodos, tarefas, avaliação, qualidade das instalações, recursos, horário)
16. Estádio de aprendizagem (nível escolar, nível de língua, interlíngua)
17. Estilos de aprendizagem (visual, auditivo, táctico, cinestésico...)
18. Actividades extra-lectivas relacionadas com as LEs
19. Experiências anteriores de aprendizagem
20. Resultados obtidos em avaliações anteriores
21. LEs escolhidas / prescritas
22. Contacto com a LE (frequência e qualidade)
23. Conhecimento da LM
24. Conhecimentos prévios (sócio-culturais, linguísticos, estratégicos) na LE
25. Domínio das TIC

Factores internos

- a. Estilo cognitivo (desenvolvimento cognitivo, processos cognitivos)
- b. Consciência das qualidades e das dificuldades
- c. Estratégias de aprendizagem (metacognitivas, cognitivas)
- d. Percepções/Representações de (in)sucesso
- e. Curiosidade intelectual

- f. Estratégias de aprendizagem sócio-afectivas
- g. Sentimentos face às LEs e à sua aprendizagem
- h. (In)capacidade de controlar emoções
- i. Tolerância à ambiguidade
- j. Motivação intrínseca
- k. Auto-motivação
- l. Auto-estima
- m. Auto-confiança
- n. Expectativas pessoais

o. Personalidade

Figura 1: Factores de aprendizagem das LEs

Dentro desta individualidade e de acordo com alguns estudos, parece haver, ainda assim, dimensões que serão fulcrais para que o aluno progrida na sua aprendizagem. Efectivamente, mais do que a aptidão para as LEs, é a dimensão sócio-psicológica da aprendizagem que tem influência positiva quando esta se manifesta através de atitudes favoráveis em relação às LEs e culturas, e em sentimentos de identificação com a comunidade linguística. São igualmente destacados factores influentes como o desejo de atingir um objectivo, o esforço e as estratégias de aprendizagem.

Para Krashen (1987: 9), tudo reside em “input hypothesis” e “affective filter”: “(...) the true causative variables in SLA derive from the input hypothesis and the affective filter – the amount of comprehensible input the acquirer receives and understands, and the strength of the affective filter, or the degree to which the acquirer is ‘open’ to the input”. Para o autor, os objectivos pedagógicos impulsionadores da aprendizagem devem não só incluir “supplying comprehensible input”, como também encorajar um “low filter” (Krashen, op. cit.: 32); isto é, criar condições propiciadoras para a aprendizagem de cada aluno.

Para Little (2007: 23-26), o sucesso na aprendizagem das LEs depende da interacção de três princípios: o envolvimento do aluno, a reflexão do aluno e o uso da língua-alvo. O primeiro implica que o professor torne o aluno responsável pela sua própria aprendizagem, pela selecção de actividades e materiais, pela interacção na aula e pela avaliação das suas aprendizagens. O segundo está implícito no primeiro, uma vez que é impossível planear a sua aprendizagem sem reflectir sobre o que se está a fazer antes de tomar decisões. Finalmente, o terceiro reside na implementação do exercício efectivo da LE através de trabalhos de grupo e da prática da escrita.

Para O'Malley & Chamot (1990: 149), as diferenças entre os alunos bem sucedidos e os menos bem sucedidos devem-se ao número e tipo de estratégias que utilizam, como as aplicam e a sua adequação às próprias tarefas. Assim, o professor deverá criar condições para que os alunos consciencializem e expandam a sua competência estratégica, desenvolvendo dessa forma a sua autonomia.

As opiniões dos cidadãos europeus registadas no questionário de 2007, proposto pela Comissão Europeia e previamente referenciado, implicam a promoção de estratégias indirectas listadas por Oxford (1990: 135-143): a pedagogia diferenciada, adaptada às necessidades e estilos do aluno; pressupõem estratégias metacognitivas consistindo em “centering your learning, arranging and planning your learning, evaluating your learning” (Oxford, op. cit.: 136); requerem motivação (estratégias afectivas referindo-se a emoções,

atitudes, motivações e valores: “lowering your anxiety, encouraging yourself, taking your emotional temperature” (op. cit.: 140); a abordagem comunicativa requer estratégias sociais que destacam o papel da comunicação no comportamento linguístico – “asking questions, cooperating with others, empathizing with others” (op. cit.: 143).

A literatura alude recorrentemente às estratégias afectivas, mais precisamente ao factor motivação, para explicar o (in)sucesso na aprendizagem das LEs. Como confirmam Cheng & Dörnyei (2007: 153), “In the field of foreign/second language (L2) learning, motivation has long been recognized as one of the key factors that determine L2 achievement and attainment. Motivation serves as the initial engine to generate learning and later functions as an ongoing driving force that helps to sustain the long and usually laborious journey of acquiring a foreign language”. Para Ushioda (1996: 1), “demotivation, boredom, apathy, drop-out” são palavras que fazem parte da agenda dos professores por simbolizarem causas de insucesso; esta sua grande inquietação é diariamente verbalizada na questão: “como motivar os alunos?”. Na realidade, a motivação pode não só ser produtora de sucesso como ser ela própria o produto, resultado do sucesso: “motivation is now implicated in a dynamic cyclical relationship with learning experience and success” (op. cit.: 10). Pelo que, tal como Little, Ushioda (op. cit.: 50) considera crucial o envolvimento dos alunos: “Without such subjective involvement, this learning process will seem meaningless, alien and arduous, and students will need constant pressure, incentives and directives to keep them at least working if not learning”. Ushioda pensa ainda que o insucesso se deve ao desencontro entre as agendas de programação do professor e as agendas dos seus alunos.

De acordo com estes estudos, os factores internos desempenham um papel central na aprendizagem. Importa, por isso, identificar estratégias pedagógicas que favoreçam transformações internas nos alunos, no sentido de se tornarem cada vez mais capazes de (aprender a) aprender a LE, porque, como observa Dörnyei (2001: 5), “during the lengthy and often tedious process of mastering a foreign/second language (L2), the learner’s enthusiasm, commitment and persistence are key determinants of success or failure”.

Estratégias promotoras de sucesso

Segundo Jiménez Raya et al. (2007: 7-15), um ensino comunicativo da LE deve reger-se pelos seguintes princípios: a) criar um ambiente natural de aprendizagem da língua; b) tratar a língua holisticamente; c) colocar enfoque no conhecimento implícito e explícito; d)

colocar enfoque tanto no sentido como na forma; e) criar uma sala de aula rica em termos de aquisição; f) tomar em consideração o “programa interno” dos alunos; g) fornecer feedback ao erro; h) promover o desenvolvimento da competência intercultural. Se se atender a estes princípios, as práticas resultarão certamente melhores. O estudo “Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa – Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor”, no qual se encontram explicitados estes princípios, centra-se numa pedagogia para a autonomia. Little (2007: 15) advoga que “the development of learner autonomy and the growth of target language proficiency are not only mutually supporting but fully integrated with each other” e acrescenta que a autonomia faz parte do ser humano: “it is in our nature to be autonomous, to be proactive in exploring and responding to our environment and to persist in following the agendas we set for ourselves (Little, op. cit.: 17).

O conceito de autonomia parece aglutinar outros fundamentais para a consecução do sucesso na aprendizagem das LEs: acção, motivação, diferenciação e comunicação, funcionando a primeira como um elemento facilitador do desenvolvimento das últimas.

Estratégia 1: Agir

Partindo de um posicionamento acerca do processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno e de uma perspectiva construtivista, torna-se necessário encarar novas formas de gerir a aula. Como observam Cotterall & Crabbe (2008: 137), “the management of learning is a complex task, drawing on multiple perspectives and involving action on a number of fronts. The task of language teachers is to facilitate the management of learning by helping learners understand and manage learning opportunities”.

O QECR define a aprendizagem de uma LE como pró-activa, como se pode verificar na citação que se segue:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências**²⁹ gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou

²⁹ Destaques conforme o original.

receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (2002: 29)

Considerando o ensino como uma forma de “parceria para a aprendizagem” (2002: 197), cabe ao aluno agir de “forma pró-activa, tomando iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem” (op. cit.: 199), e não aprender reactivamente no seguimento de instruções e na realização de actividades pensadas apenas pelos professores. Na mesma linha de pensamento accional, encontra-se van Lier (2007: 47), que defende uma “AB (action-based) approach to teaching and learning” na qual tratar os alunos como pessoas, com as suas vidas pessoais, as suas aspirações, as suas necessidades, preocupações, sonhos e identidades é crucial. Williams & Burden (1997: 75) advertem: “it is virtually impossible to match each learner with the right level of task without involving the learners themselves in the process”.

Estratégia 2: Motivar

Tendo em atenção a relevância dada ao factor motivação que, segundo Ushioda (1996: 1) constitui “a variable worthy of investigation because it seems somehow implicated in how successful language learners are”, são extremamente pertinentes as questões colocadas pela autora (op. cit.: 52):

How can we help language learners to develop the capacity to motivate themselves and keep themselves motivated over the course of the learning period? What can they do to take charge of the affective dimension of their learning experience and optimize their involvement in learning? What are the cognitive processes, belief structures and intervention procedures that need to be brought into play?

A autora apresenta respostas às suas perguntas, através da apresentação de uma nova dimensão da motivação: a auto-motivação. A competência para a auto-motivação é descrita em Jiménez Raya et al. (2007: 34-38) e são enumerados alguns factores que a suportam: atribuições, crenças motivacionais, motivação intrínseca e auto-regulação motivacional ou auto-motivação. Segundo Ushioda, é necessário intervir na forma como os alunos pensam, na sua auto-imagem e nas suas percepções acerca do seu potencial de aprendizagem, incutindo-lhes motivação intrínseca. Os passos a dar nesse sentido são: i) balizar a avaliação definindo

competências individuais (sem comparações com os outros); ii) apresentar objectivos de curto prazo mais fáceis de alcançar e relativamente aos quais é mais fácil observar progressos. Sugere a autora (op. cit.: 63-64):

Laying the groundwork by harnessing learners' own motivational agendas, inducing experiences of success, and engaging learners in meaningful language use; fostering the appropriate conditions by establishing the optimum kinds of evaluative systems, performance criteria, and learning targets; supplying supportive and informational feedback to set in motion positive belief structures, reflective processes, and constructive patterns of thinking; such is the broad scope of the agenda for teachers. Ultimately, of course, it is up to learners themselves consciously and actively to take responsibility for managing affective learning experience and put themselves in control of their motivation, and thereby of their learning. Their capacity for self-motivation and motivational autonomy, however, will depend on the extent to which we ensure that they become subjectively involved in language learning and language use from the earliest stages.

É fundamental que os professores incluam nas suas agendas a prática de um ensino motivador que tenha em consideração a criação de condições básicas de motivação, o desenvolvimento da motivação inicial e a manutenção e protecção da motivação, promovendo ainda uma auto-avaliação retrospectiva positiva (Dörnyei, 2001: 29). Toda a criança é, exceptuando casos de anomalia, naturalmente motivada; pelo que encontra sempre um motivo válido para aprender uma LE, seja de teor intrínseco, integrativo ou instrumental (op. cit.: 51).

Estratégia 3: Diferenciar

Já em 1980, Altman justificava a existência de uma pedagogia centrada no aluno com a premissa de que “all students do not learn a foreign language – or anything else in the curriculum – equally” (1980: 5). Mais recentemente, Chamot (2004: 17) adverte que “little attention has been paid to students' learning goals or teachers' instructional goals” e prossegue observando: “The context of learning, shaped by the educational/cultural values of the society in which individuals are studying a new language, combined with language learners' goals together determine the types of learning tasks engaged in and thus the types of learning strategies that can be expected to best assist learning”.

A diferenciação acarreta um posicionamento face à aprendizagem das LEs que implica assumir algumas condições:

If you can represent the language learning task in a particular context, for a particular learner, taking account of particular constraints and resources, then we avoid a one-method-suits-all approach and adopt a more honest professional position. This requires that dialogue about learning be an integral part of the classroom discourse: teacher-class dialogue, teacher-learner dialogue, learner-learner dialogue and learner dialogues with themselves through journals and other reflective activities”. (Cotterall & Crabbe, 2008: 140)

Porém, nenhum “kit” de estratégias será apropriado para todos os alunos e todas as tarefas. Os alunos têm de aprender a utilizar estratégias de acordo com o que realmente funciona para o caso deles, porque cada aluno terá uma predisposição natural para o modo de abordar a aprendizagem, o seu estilo de aprendizagem predilecto. Stevick (1989), por exemplo, estudou sete casos de alunos brilhantes na aprendizagem das LEs, cada um à sua maneira, demonstrando que os caminhos para o sucesso podem ser diversificados.

Investir num ensino diferenciado, assente no desenvolvimento da competência de aprendizagem, contribui seguramente para o sucesso na aprendizagem das LEs: “learners need to explore different learning strategies, experimenting and evaluating, and eventually choosing their own set of effective strategies. In addition, all learners can profit from learning how to use metacognitive strategies to plan, monitor, and evaluate themselves throughout their learning efforts” (Chamot, 2004: 18). Nesta óptica, impõe-se uma avaliação que não seja selectiva, mas sim formativa, “centrada na identificação, interpretação e resolução de problemas pedagógicos, reguladora das práticas do ensino e da aprendizagem de línguas” (Vieira & Moreira, 1993: 12). Para conseguir praticar esta avaliação, é sugerido que se envolvam os alunos em tarefas de auto-avaliação, que se avalie a competência de aprendizagem para além da competência de comunicação e que se recorra a instrumentos de tipo qualitativo (ibidem). Algumas das características que definem esta avaliação formativa são: dar atenção ao processo de aprendizagem, optar por um modelo de negociação, reajustando práticas e concepções, promover competências de auto-regulação e auto-avaliação das suas aprendizagens.

Estratégia 4: Comunicar

Little (2007: 26) defende que quando a autonomia do aluno que está a aprender LEs é um objectivo educacional, é necessário preparar uma dinâmica interactiva que desenvolva simultaneamente a competência comunicativa e a autonomia do aluno, porque “autonomy in

language learning and autonomy in language use are two sides of the same coin”. Quanto mais o relacionamento interactivo for positivo, mais possibilidades há de se criar predisposição para a aprendizagem: “the positive interactive relationships among classmates and the teacher create social capital for students, and perhaps this is one of the most important and under-emphasised aspects of good classroom dynamics” (Murphey & Carpenter, 2008: 19).

Little (op. cit.: 21) fica perplexo porque “(...) teachers and learners persist in believing that it is possible to develop communicative proficiency in a second or foreign language by doing almost anything but use the language”. De igual forma, Ushioda (1996: 31) destaca o uso da LE dentro e fora da aula como condição central do desenvolvimento de competências de comunicação. No entanto, reconhece-se que o uso intencional da língua materna pode também constituir um precioso apoio na aprendizagem da LE, nomeadamente no que diz respeito às dimensões metalinguística e metaprocessual dessa aprendizagem (Jiménez Raya et al., 2007).

A implementação das orientações que acabam de ser destacadas não é fácil. Como alertam Williams & Burden (1997: 165), “What is needed is a reorientation of teachers’ roles. First, teachers need to become effective mediators. Second, they need to be able to take on such role as advisers, facilitators, consultants, co-communicators, partners and joint problem-solvers. Third, teachers’ attitudes towards the value of learning strategies is crucial, as this will inform everything that the teacher does and therefore pervade the delivery of the whole curriculum”.

Assim como o conhecimento aprofundado da anatomia do corpo humano permite uma maior eficácia no acompanhamento do seu funcionamento, e consequentemente, uma melhoria das condições de vida (embora não totalmente garantida), também a investigação acerca dos factores que interferem na qualidade da aprendizagem das LEs pode contribuir para criar condições de sucesso (ainda que não o garanta plenamente). Os professores precisam, por isso, de desenvolver as suas competências de diagnose:

Teachers need to sharpen their skills as diagnosticians. They need to become aware of diverse learner styles and characteristics and of the likely impact of teaching strategies on learners with different styles and different needs. They need to learn which students can be helped best by directive, and which by non-directive means. They need to be sensitive to the importance of *not* teaching in certain circumstances, of subordinating their teaching to the student’s learning, as well as to the real need for formal instruction in other circumstances. They need always to remember that the presence of the

learner is the only justification for the existence of the language program, and that student learning is the only valid criterion for successful teaching. (Altman, 1980: 15)

Para que tal suceda, uma das ferramentas de trabalho poderá ser reconstituir as biografias de aprendizagem dos alunos.

3.3 Biografias de aprendizagem de línguas e compreensão do (in)sucesso

It's violent being thrown into a new language and having to make your way. Violent and vulnerable: in a new language, you are unbuttoned, opened up. (Kaplan, 1993: 139)

A aprendizagem de uma LE é um processo lento, árduo, complexo e único que se prolonga no tempo. Conhecer um pouco desse percurso pode ajudar o professor a motivar os alunos na sua aprendizagem e “help them to deal with their past in a way that it will promote rather than hinder future efforts” (Dörnyei, 2001: 117).

Aprender activamente uma LE equivale a viver experiências subjectivas envolvendo o corpo, identidades e emoções, o que confere à aprendizagem, rodeada de oportunidades e constrangimentos, um carácter muito pessoal (Cotterall & Crabbe, 2008: 126; Kalaja et al. 2008: 3). Um posicionamento pró-activo em relação à aprendizagem das LEs proporciona uma reconstrução fluida e dinâmica da identidade do aluno, que atravessa momentos de identificação e de rejeição à medida que vai adquirindo a LE, aprendendo-a e usando-a num “situated autobiographical process” (Karlsson, 2008: 17).

Num cenário em que o aluno representa “both the focus of and raison d'être for foreign language education” (Altman, 1980: 2), o professor é apenas um criador de oportunidades da aprendizagem e um guia no processo de socialização (Kalaja et al., op. cit.: 3) tendo como parceiro neste empreendimento o próprio aluno. Contudo, “If teachers are to play any role at all in facilitating, advising and modelling learning behaviour, then they need to understand not only the more universal conditions required for learning to occur, but also the variety of individual human approaches to the task and the difficulties that are experienced” (Cotterall & Crabbe, 2008: 126).

Para se tornar perito em diagnosticar necessidades individuais e assim poder ser co-adjuvante na aprendizagem dos seus alunos, para poder observar a “paisagem de aprendizagem” (Menezes, 2008: 199), o professor tem de aceitar um dos desafios da investigação: “Investigating second or foreign language acquisition processes is a challenging

enterprise as we can neither examine what happens in the learners' minds nor observe all their learning experiences" (Menezes, op. cit.: 199).

Nos anos 80 e 90, o gradual afastamento das teorias centradas no ensino e no professor e a progressiva aproximação às pedagogias centradas no aluno e na aprendizagem elevaram o professor a um nível de compreensão superior dos alunos e das suas condições de aprendizagem (Karlsson, 2008: 5). Os meios à disposição do professor e do investigador, rotulados de "verbal reports", são variados: "self-report", "self-observation", "self-revelation" (Cohen, 1987: 83-96); diários (Nunan, 1992: 118-133); questionários; entrevistas diversificadas: formais, informais, estruturadas, semi-estruturadas, "interviews over time" (Cotterall, 2008); "think-aloud"; narrativas de vários tipos: orais, escritas, "language learning histories" (Murphey & Carpenter, 2008), "visual narratives" (Kalaja et al., 2008), "multimodal narratives" (Menezes, 2008); sessões de aconselhamento (Karlsson & Kjisik, 2007). A orquestração de todos estes meios depende do tipo de informação que se pretende recolher. Por exemplo,

If people's beliefs form the basis of their behavior, there is much to be learned in an investigation of those beliefs. Thus it is pertinent for teachers to ask: To what factors do learners attribute their successes? And by what variables and in what contexts are learners more likely to attribute their successes, and failures, to factors within their own control? One rich source of data on student beliefs and perceptions can be found in their own narratives of their learning experiences recorded in the form of language learning histories (LLHs). (Murphey & Carpenter, 2008: 17)

Aquilo que os alunos contam a partir das suas experiências (as suas narrativas) são o método, por excelência, para investigar a própria experiência (Menezes et al., 2008: 225). No caso deste estudo, optou-se por uma abordagem biográfica, inquirindo os alunos sobre os seus percursos de aprendizagem, a sua auto-imagem e os factores que, no seu caso, afectaram a aprendizagem das LEs. Por outro lado, solicitou-se aos alunos que relatassem episódios, situações marcantes nas suas vidas de aprendizagem, quer positiva quer negativamente, com o intuito de conhecer factores que os afectam no seu processo de aprendizagem de uma LE. Não obstante a maior parte da investigação se focalizar habitualmente nos alunos bem sucedidos (Gillette, 1987; Krashen, 1987; Naiman et al., 1996; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990), "We must also give voice to the ones who failed in their learning processes and find out why they gave up learning a foreign language" (Menezes et al., 2008: 230). Esse espaço é explorado por alguns autores que estudam as estratégias do "apprenant faible" (Cyr, 1998: 75-

80). Os alunos que colaboraram nesta investigação ilustram múltiplas formas de (in)sucesso na aprendizagem das LEs. A relação dialógica criada ao longo da pesquisa entre a professora investigadora e os alunos permitiu dar-lhes voz e instaurar uma visão situada do fenómeno do (in)sucesso. Esta tendência é defendida por Cotterall & Crabbe (2008: 140), que defendem a inclusão de formas de diálogo sobre aprendizagem na sala de aula.

A forma de aceder à mente e ao coração dos alunos, assim como os próprios dados recolhidos, apresentam algumas limitações. Para além da falta de precisão, é possível que os alunos não dominem as competências metacognitivas necessárias; que a sua memória atraia a exactidão dos acontecimentos, ou ainda que o que descrevem seja o resultado das suas percepções e não a realidade (Nunan, 1992). Apesar destas limitações, revelar qual o seu percurso de aprendizagem das LEs, reactivar experiências significativas de aprendizagem, consciencializar-se sobre as suas percepções e expectativas na aprendizagem das LEs, indicar as suas representações de (in)sucesso na aprendizagem das LEs ou ainda enumerar factores de (in)sucesso no decorrer da sua aprendizagem das LEs (como ocorre nesta investigação) proporciona, por um lado, oportunidades de reflexão que raramente são oferecidas aos alunos e que representam uma forma de desenvolvimento do aluno enquanto ser estratégico, e por outro lado, permite aos professores e investigadores “valuable insights into how students perceive their learning processes and how to positively empower our students with greater agency” (Murphey & Carpenter, 2008: 32). Como sugerem Murphey & Carpenter (op. cit.: 17), “empowering individual agency may be the most important step for success”. Para isso, os professores devem deixar a sua obsessão pelos métodos e compreender e valorizar “the power of asking about” (op. cit.: 32), fazendo dos alunos parceiros na investigação da aprendizagem.

Nesta óptica, o professor, para além de se preocupar em estar actualizado relativamente às metodologias de ensino das LEs, faz com que as suas práticas ganhem sentido e desenvolve-se profissionalmente num processo reflexivo (Dutra & Mello, 2008: 51-53). As práticas reflexivas, entre as quais se pode incluir o estudo das biografias de aprendizagem dos alunos, permitem um entendimento profissional mais sustentado, uma capacidade alargada de auto-supervisão: “How we represent the complex task of second language learning governs the way in which we try to manage it” (Cotterall & Crabbe, 2008: 140). Como observa Karlsson (2008: 103), “It is through these significant others that we seem to understand our own self-formation, and in my interpretation, our identities as learners and

teachers’’. Esta abordagem requer o desenvolvimento da consciência metacognitiva do professor, trazendo implicações para a sua prática (Williams & Burden, 1997).

O estudo que a partir daqui se descreve e analisa assenta nestes pressupostos. Embora limitado do ponto de vista metodológico e incidente num número reduzido de alunos, permite começar a traçar o esboço de uma possível anatomia do (in)sucesso e, sobretudo, compreender a complexidade e a diversidade deste fenómeno na educação em LEs.

CAPÍTULO 2

ANATOMIA DO ESTUDO

Reflexão prévia (14/04/09)

Mais uma fase no estudo que estou a realizar: o da redacção, também ela faseada, em capítulos. Ao iniciar pelo da Metodologia, imagino que será o mais fácil porque implica apenas narrar as várias etapas percorridas até à recolha dos dados. Basta reviver os diferentes momentos, voltar às fontes consultadas, consultar outras e tentar transmitir da forma mais clara possível o enredo. Ora, o que é que vou ter de contar?

Apenas isto:

O que pretendia estudar e como o fiz. A história da construção dos instrumentos de recolha, nomeadamente a elaboração do questionário assim como o delinear da entrevista semi-estruturada e a sua aplicação.

Parece simples, talvez demasiado...

É que o relato objectivo destes factos requer um posicionamento subjectivo; isto é, a descrição dos vários passos dados não pode deixar de ser acompanhada das justificações dos caminhos seguidos e essas são pessoais. De Ketele & Roegiers (1991: 35) interrogam-se: “Quel est l'écart entre l'objectivité déclarée et l'objectivité réelle dans une étude?”. Penso que o distanciamento é grande. De facto, por muito que se procure a objectividade científica, as opções do investigador têm sempre uma carga de subjectividade inerente à própria natureza humana. É o que sucede neste caso. Mesmo neste capítulo, aparentemente o mais “neutro”, todas as linhas de orientação foram subjugadas a opções pessoais.

Por que optei por um estudo com finalidades descritivas, interpretativas e enquadrado num paradigma naturalista?

Por que decidi ser investigadora participante?

Por que enveredei por um estudo de caso?

Por que escolhi aquele grupo de alunos?

Por que recorri ao inquérito por questionário e entrevista?

Por que realizei uma entrevista colectiva?

Por que preferi a áudio-gravação?

Não existe uma forma inequívoca de encarar estes problemas que levantam muitas questões éticas. Os alicerces teóricos ajudam a encontrar algumas respostas, guiam em determinadas direcções; mas no final a decisão é única e pessoal, tal como a redacção deste capítulo.

Introdução

Este capítulo reporta-se à metodologia de investigação. Nele são apresentados: (i) o paradigma de investigação; (ii) os objectivos do estudo; (iii) o plano de investigação; (iv) a qualidade do estudo.

No primeiro ponto, apresentam-se as opções paradigmáticas e o tipo de estudo. Após a descrição dos objectivos, caracterizam-se os participantes na investigação, referem-se algumas questões éticas nela levantadas e descrevem-se os processos de recolha e análise de informação. No último ponto, reflecte-se acerca da questão da generalização do estudo e dos seus critérios de qualidade.

Ao longo de todo o capítulo e por razões diversas, vão surgindo algumas reflexões da professora investigadora.

2.1 Paradigma de investigação

Car chaque méthode a ses limites et en choisir une implique de les assumer, c'est-à-dire un renoncement. (Van der Maren, 1996: 11)

A metodologia adoptada nesta investigação tem finalidades de tipo descritivo e interpretativo e enquadra-se num paradigma naturalista. Tal como advogam Bogdan & Biklen (1994: 16), o objectivo deste tipo de investigação não é o de testar hipóteses, mas sim o de compreender determinados fenómenos a partir das perspectivas e das vozes dos sujeitos da investigação. O que se pretende conhecer são valores, atitudes, percepções e representações, e em que medida estes afectam os sujeitos da investigação (Martella et al., 1999: 265) assim como a interacção dessas múltiplas variáveis num determinado período de tempo (Martella et al., op. cit.: 256). Van der Maren (op. cit.: 103) considera que a investigação qualitativa é aquela que se limita a compreender tentando fazê-lo a partir do interior. O papel da “Verstehen” destacada no século XIX (Hammersley et al., 2000: 235) passou a ocupar um lugar central na investigação qualitativa actual. Tentar melhorar o grau de compreensão de um determinado problema e colocar para esse fim as questões apropriadas é um dos principais propósitos da investigação empírica em educação (Bassegy, 1999: 67). No caso particular deste estudo, tenta-se compreender a problemática do (in)sucesso na aprendizagem das LEs, perceber como e por que motivos ocorre o (in)sucesso nas LEs; tais problematizações

canalizaram a investigação para um formato de estudo de casos que, segundo Yin (1984: 13), “are the preferred strategy when ‘how’ or ‘why’ questions are being posed”.

Por se enquadrar num paradigma naturalista, esta investigação reveste-se de determinadas características (Martella et al., op. cit.: 255-280). Algumas destas são:

- a preocupação com o contexto, com o “real world” (Martella et al., op. cit.: 258) que afecta os sujeitos de investigação;
- o papel central do investigador, “the key data collection instrument” (Martella et al. ibidem);
- a focalização da investigação tanto no produto como no processo, o que neste caso se materializa numa abordagem biográfica do fenómeno do (in)sucesso;
- a tentativa de iniciar a investigação sem ideias pré-concebidas acerca de possíveis conclusões finais, numa abordagem essencialmente indutiva;
- a interacção com os participantes na investigação na tentativa de aceder a dados cuja observação é impossível.

2.2 Objectivos do estudo

O estudo foi despoletado por uma série de interrogações acerca do (in)sucesso na aprendizagem escolar das LEs, as quais deram origem aos seguintes objectivos:

- a) Conhecer os percursos dos alunos na aprendizagem das LEs;
- b) Analisar as representações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem das LEs;
- c) Identificar factores de (in)sucesso na aprendizagem das LEs;
- d) Identificar padrões de aprendizagem das LEs, com particular incidência em factores explicativos do (in)sucesso dos alunos;
- e) Inferir estratégias de intervenção favorecedoras do sucesso na aprendizagem das LEs.

O estudo visa dar resposta a estes objectivos com base na auscultação de um grupo de alunos acerca das suas representações e experiências de aprendizagem das LEs, numa abordagem autobiográfica. O principal instrumento de recolha de informação foi o QBALEs – Questionário Biografia de Aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

2.3 Plano de investigação

2.3.1 Participantes na investigação

En sciences humaines, le chercheur seul ne peut rien. Ce sont les acteurs qui lui livrent sa matière première. (Van der Maren, 1996.: 7)

Neste estudo, os alunos desempenham um papel central e as suas representações acerca da sua experiência de aprendizagem das LEs constitui a sua principal matéria-prima. Esta investigação vai ao encontro do que preconiza Karlsson (2008: 191), consiste essencialmente em “listening to the stories, on seeing the participants as knowledgeable and active, not as mute objects”.

O grupo em estudo era constituído por uma turma de treze alunos do 11º ano de escolaridade: dez rapazes e três raparigas, de idades compreendidas entre os dezasseis e dezoito anos. A diferença de idades prende-se com o número de retenções: oito no total. Destas, seis ocorreram no Ensino Básico – uma no Segundo Ciclo (6º ano de escolaridade) e cinco no Terceiro Ciclo (três no 7º ano de escolaridade; uma no 8º ano de escolaridade e uma no 9º ano de escolaridade) – e duas no Ensino Secundário. Dessas oito retenções, metade são de duas alunas que ficaram retidas uma vez no Terceiro Ciclo e outra no Ensino Secundário (10º ano de escolaridade). A naturalidade dos alunos é diversificada: três são naturais de Ermesinde, quatro do Porto, um do Marco de Canaveses, um de Luanda, um de Alpendorada, dois nasceram na Suíça e um em França. Os seus projectos de vida também divergem, como se pode constatar ao consultar o QBALEs. Do grupo de treze alunos, onze tencionam prosseguir estudos enveredando por cursos como: Teologia, Engenharia, Direito, Criminologia, Gestão e Contabilidade ou ainda Psicologia; uma pretende tirar um curso profissional e um não sabe se vai continuar a estudar devido à média de acesso.

Estes alunos frequentavam, em 2008/2009, o 11º ano de escolaridade e provinham de cinco turmas diferentes e de cursos diversificados (Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas e Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias). O grupo encontrava-se duas vezes por semana, durante dois blocos de noventa minutos para assistir à aula de LE2 (Francês), leccionada pela investigadora.

A selecção destes alunos deveu-se a vários motivos. Em primeiro lugar, por se encontrarem numa fase final do seu percurso de aprendizagem das LEs, estes alunos eram

detentores de uma experiência alargada entre um mínimo de seis a um máximo de oito anos. Este somatório de anos lectivos a aprender LEs era um potencial “tesouro” de investigação. Em segundo lugar, a heterogeneidade do grupo, derivada da diversidade dos cursos em que os alunos se integravam, corresponde a um dos métodos referenciados por Patton (1990), o “maximum variation sampling”. Em terceiro lugar, tratava-se de uma turma onde era detectado algum insucesso. No que diz respeito às classificações: dos treze alunos, apenas seis não apresentavam nenhuma classificação negativa no cômputo geral das disciplinas leccionadas. Se se atentar no caso particular das LEs, o insucesso (tendo em conta apenas as classificações) era igualmente significativo. De facto, e considerando todas as disciplinas do 10º ano de escolaridade, o grau de sucesso alcançado pela turma à disciplina de LE2 (Francês) no final do ano lectivo de 2007/2008 foi o mais baixo, sendo apenas precedido pela disciplina de Matemática A. A turma possuía, ainda assim, alguns casos de sucesso em termos de aproveitamento escolar. Estas variações são muito pertinentes para a investigação, cujo tema central é estudar o (in)sucesso na aprendizagem das LEs. Se se observar o Quadro 5, construído a partir do QBALEs, verifica-se que os alunos não têm a mesma noção de fracasso na LE2 (Francês) talvez por estabelecerem uma comparação com a LE1 (Inglês), na qual se sentem ainda menos bem sucedidos.

Quadro 5 – Percepções de sucesso na aprendizagem das LEs

	Muito	Algun	Pouco	Nenhum
LE1 – Inglês	1	1	7	4
LE2 – Francês	2	11	0	0

Finalmente e em quarto lugar, o número de alunos que compunha o grupo parecia ser “large enough to add credibility to the data generated but small enough to allow for an in-depth analysis of the data” (Martella et al., op. cit.: 270).

Relativamente à investigadora, esta desempenhava concomitantemente a função de professora de LE2 (Francês) da turma, sendo portanto investigadora participante. Foi tomada esta decisão para permitir, por um lado, um acompanhamento mais próximo de todo o processo de investigação (qualquer questão que surgisse durante a recolha de informação poderia ser imediatamente resolvida) e, por outro lado, uma observação e reflexão mais situadas.

2.3.2 Questões éticas da investigação

Como alerta Lima (2006), as questões éticas estão presentes em todos os passos da investigação. Patton (1990: 356) insiste na ideia de que são mais prementes em investigações naturalistas:

Because qualitative methods are highly personal and interpersonal, because naturalistic inquiry takes the researcher into the real world where people live and work, and because in-depth interviewing opens up what is inside people – qualitative inquiry may be more intrusive and involve greater reactivity than surveys, tests, and other quantitative approaches.

Nesta investigação, as questões éticas foram agudizadas por dois factores: o facto de a investigadora ser participante e de as respostas dos alunos não poderem ser anónimas, dada a natureza do estudo. No entanto, e para que a investigação fosse conduzida de forma eticamente adequada, garantiu-se o consentimento informado dos participantes, a autorização dos encarregados de educação, a participação voluntária dos alunos no estudo, a confidencialidade da informação recolhida e a imparcialidade da professora investigadora. Numa fase inicial da investigação e através do diálogo, a investigadora sensibilizou os alunos para a importância do estudo em questão, motivando-os dessa forma para uma colaboração activa. A investigadora descreveu sumariamente o projecto de investigação, mostrando que os alunos eram peças centrais na sua elaboração e que as suas opiniões e experiências no domínio da aprendizagem das LEs eram relevantes. A investigadora mostrou aos alunos que havia, clara e inequivocamente, uma separação entre a professora de LE2 (Francês) e a investigadora. Não obstante serem a mesma pessoa, nada do que eles revelassem à investigadora iria ter repercussões na professora de LE2 (Francês), nomeadamente ao nível da avaliação. Porém, a sua colaboração poderia vir a ter consequências futuras na aprendizagem das LEs de outros alunos; efectivamente, a análise dos dados que os alunos iriam fornecer poderiam permitir uma maior compreensão do fenómeno do (in)sucesso na aprendizagem das LEs. A investigadora assegurou aos alunos que não emitiria juízos de valor sobre o que quer que revelassem (Patton, 1990: 317). Os alunos mostraram-se receptivos à participação no estudo, não tendo revelado receios ou inibições face às questões que lhes foram colocadas.

2.3.3 Processos de recolha de informação

2.3.3.1 Opções metodológicas

Vários são os autores que defendem uma mescla de métodos. Por exemplo, Martella et al. (1999: 274-275) vêem a triangulação entre observação, entrevista e análise documental como uma forma de superar a fragilidade de um método com o complemento de outro. Faerch & Kasper (1987: 19-20) reportam-se a uma combinação de métodos como meio de melhorar substancialmente a compreensão do conhecimento declarativo dos alunos, da sua comunicação, dos seus processos de aprendizagem e dos aspectos afectivos e sociais que interagem com a dimensão cognitiva. Seguindo a linha de pensamento destes autores, decidiu-se optar, neste estudo, pela combinação de um questionário com uma entrevista colectiva semi-estruturada, para além da análise dos registos escolares dos alunos para o levantamento das suas classificações anteriores.

Esta conjugação de métodos é defendida por Yin (1984: 91), para quem uma abordagem investigativa deve corroborar os dados recolhidos em entrevista com informações decorrentes de outras fontes. O questionário e a entrevista parecem ser métodos ajustados a estudos de índole naturalista, como corrobora Tuckman (2000: 307-308):

Os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Ao possibilitar o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). Os questionários e as entrevistas podem também utilizar-se para revelar as experiências realizadas por cada um (biografia) e o que, em determinado momento, está a decorrer.

Yin (op. cit.: 90-91) também se reporta às entrevistas como uma fonte essencial nos estudos de caso, por estes abordarem questões humanas: “These human affairs should be reported and interpreted through the eyes of specific interviewees, and well-informed respondents can provide important insights into a situation”. Patton (1990: 278) justifica o recurso à entrevista do seguinte modo:

The purpose of interviewing is to find out what is in and on someone else’s mind. (...) We cannot observe situations that preclude the presence of an observer. We cannot observe how people have organized the world and the meanings they attach to what goes on in the world. We have to ask people

questions about those things. The purpose of interviewing, then, is to allow us to enter into the other person's perspective. Qualitative interviewing begins with the assumption that the perspective of others is meaningful, knowable, and able to be made explicit.

O acesso a “inner perspectives” (Patton, *ibidem*) associa-se ao uso de métodos introspectivos e corresponde à abordagem seguida neste estudo:

Looking for methods that provide a more direct access to learners' processes and knowledge, SL researchers have found help from the disciplines whose empirical methodologies have traditionally been a significant source of inspiration for SL research: linguistics, sociology and psychology. One common denominator for the methods in question is that they use as data, informants' own statements about the ways they organize and process information, as an alternative or supplement to inferring their thoughts from behavioural events. Methods of this type will be referred to in the following as *introspective methods* (or, as stylistic variants, “verbal reports/statements/data/protocols). (Faerch & Kasper, 1987: 9)

Como se pretendia reconstituir o percurso de aprendizagem dos alunos nas LEs, uma espécie de escrita de vida (Smith, 1998: 197), delimitada neste caso a um caminho de aprendizagem das LEs, fez-se o cruzamento dos dados recolhidos através de questionário e entrevista com os dos registos biográficos dos alunos. Para além da reconstituição dos passos mais significativos que decorreram na aprendizagem das LEs dos alunos num período que vai da iniciação – nuns casos no Primeiro Ciclo do Ensino Básico (PCEB), noutros no Segundo Ciclo do Ensino Básico (SCEB) – até ao 10º ano de escolaridade, as questões colocadas quer no questionário quer na entrevista permitiram aceder aos pensamentos, sentimentos, percepções e representações dos alunos relativamente às suas aprendizagens. Ao tentar reconstituir as biografias de aprendizagem das LEs dos alunos, foi necessário questioná-los porque, como observa Patton (1990: 278), “We cannot observe feelings, thoughts, and intentions. We cannot observe behaviors that took place at some previous point in time”. Assim, esta investigação do historial de aprendizagem das LEs de cada aluno teve de se basear em perguntas, “os alicerces sobre os quais se constrói a maior parte da ciência social contemporânea” (Foddy, 1996: xiv).

Actualmente, a base de grande parte das investigações de teor qualitativo assenta em informação verbal recolhida junto dos participantes acerca de variáveis de carácter subjectivo que não podem ser medidas. Essas variáveis abarcam vertentes tão diversificadas como comportamentos, atitudes, experiências passadas, crenças, valores e motivações.

Apesar de ter a vantagem de permitir aceder a universos interiores que seriam inacessíveis de outra forma, a abordagem biográfica apresenta algumas limitações, como alerta Karlsson (2008:48):

The awareness and acknowledgment of the presence of emotions in the research process, i.e., our own researcher emotions, is relevant to how we, for example, conduct interviews concerning people's life events and interpret the transcriptions of these interviews. If we accept that autobiographical knowledge can also be stored in our memory in a non-linguistic form, as feelings or physical sensations (Jaatinen, 2001), then we may realise that these feelings are inevitably linked to how we understand and interpret the data we are collecting in an interview (and the data that we have collected when we read transcribed interviews).

Não só os dados recolhidos passam pelos filtros da emotividade, da subjectividade e da memória experiencial do investigador, como os próprios dados fornecidos pela verbalização dos sujeitos de investigação são o resultado de uma filtragem idêntica à do investigador. Também os alunos respondem de acordo com o que a memória, as emoções e os pensamentos pessoais lhes ditam.

2.3.3.2 Instrumentos de recolha de informação

O Questionário

Não restam dúvidas de que a utilização de informação verbal tem vindo a dominar as ciências sociais. Fazer perguntas é normalmente aceite como uma forma rentável (frequentemente a única) de obter informação sobre comportamentos e experiências passadas, motivações, crenças, valores e atitudes, enfim, sobre um conjunto de variáveis do foro subjectivo não directamente mensuráveis. (Foddy, 1996: 1)

O questionário começou a ser elaborado em Setembro de 2008 e foi concluído em Dezembro do mesmo ano. Atribuiu-se-lhe o nome de Questionário Biografia de Aprendizagem das LEs (QBALEs), pelo facto de permitir a reconstituição do percurso de aprendizagem de cada aluno nas várias LEs estudadas. O QBALEs foi construído com base num quadro conceptual no qual se cruzam os objectivos da investigação, as dimensões que esta abrange e as eventuais perguntas a colocar (Anexo 1 – Quadro de Construção do QBALEs). Tendo em conta que se pretendia conhecer a identificação do aluno, o papel das

LEs na sua vida, o seu percurso na aprendizagem das LEs, a auto-percepção do seu perfil enquanto aluno de LEs, as suas representações de (in)sucesso nas LEs, a sua auto-percepção do (in)sucesso como aluno de LEs e as suas explicações para o seu (in)sucesso nas LEs, dividiu-se o Questionário em quatro partes (v. Anexo 2):

- ✓ Parte A – Papel das LEs na vida dos alunos e na escola
- ✓ Parte B – O percurso feito na aprendizagem das LEs
- ✓ Parte C – A auto-percepção enquanto aluno de LEs
- ✓ Parte D – O (in)sucesso na aprendizagem das LEs

A página de apresentação enquadra o QBALEs no âmbito do estudo, explica o seu modo de preenchimento e pede dados relevantes como a idade, nacionalidade e naturalidade. A folha de rosto do QBALEs apresenta-se assim:

Este questionário insere-se no âmbito de um trabalho que visa conhecer os percursos dos alunos na aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs). Embora não seja anónimo pela própria natureza do estudo, todas as tuas respostas serão confidenciais. É muito importante que respondas com toda a sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas, existem apenas as tuas respostas verdadeiras. Nas perguntas com opções de resposta, assinala as tuas escolhas com X. Nalgumas, podes assinalar mais do que uma resposta. Lê as instruções com cuidado e em caso de dúvida consulta a tua professora.

Nome:
Idade:
Nacionalidade:
Naturalidade:

A página um corresponde à Parte A do QBALEs e visava indagar o que as LEs significam para cada aluno. Pretendia-se conhecer as vivências linguísticas individuais (as LEs com que contactam, o sentimentos em relação a essas LEs, a forma como as utilizam), assim como as ideias que nutrem em relação ao papel das LEs na escola (a sua obrigatoriedade, o tempo de estudo que lhes é reservado, a possibilidade de escolha, a preponderância de alguma LE, a sua utilidade, o número de LEs a estudar, a carga cultural das LEs e o seu impacto internacional). A página apresenta quatro questões. Na primeira questão, os alunos tinham de indicar que LEs tinham aprendido, conheciam ou utilizavam. Na segunda

questão, tinham de seleccionar o(s) sentimento(s) que nutriam em relação a essas LEs. Na terceira questão, tinham igualmente de seleccionar as circunstâncias em que utilizam as LEs, de um conjunto de cinco hipóteses. Quer para a segunda quer para a terceira questões, os alunos podiam acrescentar outros itens que considerassem pertinentes. Na quarta e última questão da Parte A, era apresentado um conjunto de dez perguntas acerca funções das LEs na escola, às quais os alunos tinham de responder S (Sim), N (Não) ou ? (Talvez/ Não Sei).

A Parte B do QBALEs, incidente no percurso dos alunos, alonga-se das páginas dois à seis e subdivide-se em quatro momentos referentes a cada ciclo de aprendizagem: Primeiro, Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, para culminar no relato de duas experiências (situações ou episódios) de aprendizagem das LEs: uma positiva e outra negativa. Relativamente ao Primeiro Ciclo do Ensino Básico, os alunos tinham de contextualizar a sua frequência deste Ciclo (onde o frequentaram e com que idade); tinham igualmente de assinalar o que correspondia à sua situação acerca de três aspectos: o que mais tinham apreciado nesse Ciclo, que tipo de aluno tinham sido e se tinham iniciado a aprendizagem de alguma LE. Sobre este último item, tinham de referir qual a LE aprendida, em que ano, se tinham gostado da experiência e se a consideravam útil. No que diz respeito aos restantes Ciclos, as questões são comuns, mas interessava isolar cada Ciclo para poder verificar eventuais alterações nas transições de Ciclo. Desta forma, procedeu-se novamente à contextualização, focalizando as perguntas na idade e no(s) motivo(s) de selecção da LE em cada Ciclo. Acrescentaram-se quatro perguntas às quais os alunos tinham de responder de acordo com o seu caso numa escala de M (Muito), MM (Mais ou Menos), N (Nada) e ? (Não Sei/ Não me lembro), tendo em conta os itens propostos ou propondo eles outros. Era fundamental deixar uma opção que permitisse indicar a incerteza, pois o distanciamento temporal relativo aos dados solicitados poderia provocar a existência de algumas falhas de memória. Nessas perguntas, pretendia-se saber se tinham gostado de aprender as LEs e o que lhes tinha agradado, que competências tinham desenvolvido, que dificuldades tinham sentido e que apoios tinham tido. No Terceiro Ciclo do Ensino Básico, todas estas questões referentes à aprendizagem das LEs permitiam respostas diferenciadas para a LE1 (Inglês) e para a LE2 (Francês), uma vez que os alunos poderiam ter vivenciado a aprendizagem da cada uma das LEs de forma distinta. Relativamente ao Ensino Secundário, importava igualmente conhecer um pouco mais as perspectivas futuras dos alunos quer em relação ao prosseguimento de estudos quer em relação à aprendizagem das LEs. Finalmente, a Parte B do QBALEs termina com dois espaços abertos nos quais os alunos tinham de evocar um momento positivo e outro

negativo na aprendizagem das LEs, explicando por que os consideravam dessa forma. O relato desses episódios de aprendizagem memoráveis (positivos ou negativos) segue a técnica do incidente crítico sugerida por Tuckman (2000: 521). Com esta parte do QBALEs, pretendia-se conhecer recordações significativas dos alunos, saber se o que os tem marcado na aprendizagem das LEs é do domínio das emoções, das sensações, dos valores, do comportamento, do conhecimento. Pretendia-se saber o que é que os alunos valorizam na aprendizagem das LEs.

Na Parte C do QBALEs, pretendia-se conhecer a forma como o aluno se revê enquanto aluno de LEs. Para analisar a sua auto-imagem de aluno de LEs, colocaram-se questões aos alunos sobre a forma como se relacionam com colegas e professores e sobre as atitudes que têm desenvolvido ao longo destes anos de aprendizagem das LEs. Num conjunto de dezanove itens, os alunos tinham de assinalar, numa escala de M (Muito), R (Razoavelmente) e N (Nada), o que correspondia à sua situação; se o desejassem, podiam registar outras características.

A parte D do QBALEs apresenta três vertentes: as representações dos alunos acerca do que significa para eles sucesso e insucesso, se consideram ter sucesso na aprendizagem das LEs e que influências têm sofrido na sua aprendizagem das LEs. Esta parte começa com duas questões abertas. Nestas, os alunos tinham de indicar três palavras ou expressões que associassem a sucesso e insucesso. De seguida, os alunos tinham de assinalar, na escala de M (Muito), passando por A (Algum), P (Pouco) e N (Nenhum), qual o seu grau de sucesso na aprendizagem da LE1 (Inglês) e da LE2 (Francês). Foram separadas as LEs pelo facto de os alunos poderem ter a noção de que existiam divergências entre as duas.

Finalmente, a última pergunta do QBALEs debruça-se sobre trinta e sete factores que podem influenciar a aprendizagem das LEs. Os alunos tinham de assinalar cada item na seguinte escala: A (Ajudou-me), P (Prejudicou-me), NI (Não Influenciou) e NA (Não se Aplica no meu caso). Os factores foram agrupados em aspectos relacionados com os alunos, o contexto e as aulas de LEs.

Após o desenho do QBALEs, foi feita a sua validação de conteúdo por uma especialista na área da Didáctica das LEs, neste caso, a Professora Doutora Ana Isabel Andrade da Universidade de Aveiro.

Por mais ponderado que possa ter sido, qualquer questionário acaba sempre por ser redutor pelo facto de orientar o pensamento do inquirido na apresentação das questões, as quais se enquadram num determinado padrão referencial, e pelo facto de delimitar opções de

resposta. Porém, e no caso do QBALEs, estes constrangimentos foram atenuados devido a determinadas opções efectuadas, como a possibilidade de acrescentar outro tipo de resposta livre em todos os itens, assim como a inclusão de perguntas abertas que deram ao aluno mais liberdade de expressão. Teve-se em atenção as recomendações de Foddy (1996: 41):

Para maximizar a probabilidade de as respostas serem relevantes perante o tópico proposto e face aos objectivos que presidem ao interesse em recolher informação sobre esse tópico, o investigador deve sistematicamente questionar-se: “Porque é que é preciso saber isto?” e “Como é que as respostas dos inquiridos vão ser tratadas?” Para além de indicar como é que o tópico deve ser entendido e que tipo de informação se pretende, o investigador deve estabelecer as condições em que é possível assumir que existe uma razoável probabilidade de os inquiridos disporem efectivamente da informação que lhes é solicitada. O investigador deve evitar colocar os inquiridos em situações em que as respostas são inteiramente fabricadas ou inventadas com base em informação escassa ou mesmo inexistente. Finalmente, é importante fornecer aos inquiridos tempo suficiente para formularem as suas respostas.

Na sua totalidade, o QBALEs abrangeu os diferentes tipos de pergunta sugeridos por Patton (1990: 290-293): “experience/ behavior questions”, “opinion/ values questions”, “feeling questions”, “knowledge questions”, “sensory questions” e “background/ demographic questions”.

A Entrevista

A leitura das respostas ao QBALEs levou a investigação para o passo seguinte: a construção de uma entrevista semi-estruturada. Essa leitura dos QBALEs levantou algumas dúvidas e interrogações. Para cada aluno, foram sendo feitas anotações com pontos por esclarecer ou itens para complementar. Foram surgindo questões atrás de questões. Por cada aluno, a lista das perguntas expandia-se sempre que se reliam as respostas registadas no QBALEs; nalguns casos, já havia vinte e sete perguntas individuais. Embora inicialmente estivesse previsto fazer entrevistas individuais, tornava-se difícil a sua operacionalização. Por outro lado, uma leitura transversal das questões mostrou a repetição de alguns tópicos que coincidiam com os objectivos da investigação, o que levou a uma selecção intencional de alguns alunos, ainda que todos apresentassem facetas interessantes para serem exploradas.

Optou-se por entrevistar seis alunos com percursos distintos no que diz respeito a resultados escolares e que para além disso apresentavam outros traços particulares como o país de origem ou algumas das representações emergentes do QBALEs. O Quadro 6 apresenta

algumas características dos alunos entrevistados, que foram tidas em conta na sua selecção. Dois destes alunos não compareceram à entrevista no dia e hora marcados (AS e JP), pelo que foram entrevistados apenas quatro.

Quadro 6 – Características dos alunos entrevistados

Alunos	Resultados escolares	Outros traços particulares
AS	Duas retenções (7º e 10º) Um único nível positivo à LE1	Natureza do episódio negativo
JC	Uma retenção (6º ano) Mais níveis negativos que positivos nas LEs (16 – 11)	Origem angolana
JP	Nenhuma retenção Um nível negativo em cada LE	Origem francesa
NP	Nenhuma retenção Frequentes níveis 4 e 5	Representações de (in)sucesso
RSD	Nenhuma retenção Níveis negativos apenas nas LEs	Ausência de episódios (positivo ou negativo)
SV	Duas retenções (7º e 10º) Muitos níveis negativos nas LEs	Extroversão

A decisão de enveredar por uma entrevista colectiva foi motivada pelo facto de essa técnica possibilitar o despoletar de mais reflexão, como advogam Faerch & Kasper (1987: 9):

Traditional sociological methods such as rating scales and questionnaires have long been part of the methodological inventory of SL research, where they have been mostly used to investigate “learner factors” such as attitudes, motivation, learning styles, etc... More recently, interviews and group discussions have been introduced. Sociologists working with such interactive methods have particularly emphasized the impact on the informants’ statements of the socio-psychological dynamics between the participants.

O confronto de ideias e perspectivas leva os alunos a reagirem às respostas de uns e de outros e a desenvolverem o seu próprio pensamento. Por outro lado, o risco de inibição e insegurança perante o entrevistador é reduzido pelo facto de os alunos estarem em grupo. Assim, para facilitar a recolha de dados e não inibir os alunos num ambiente de “tête-à-tête”, optou-se pelo formato da entrevista colectiva aos alunos seleccionados.

Da análise dos QBALEs e da selecção dos alunos resultou a criação de um guião da Entrevista Colectiva (EC) que acabou por se estruturar à volta das mesmas dimensões do QBALEs (v. Anexo 6):

- ✓ O papel das LEs na vida dos alunos e na escola
- ✓ O percurso feito na aprendizagem das LEs

- ✓ A auto-percepção enquanto aluno de LEs
- ✓ Os factores de (in)sucesso na aprendizagem das LEs

Numa primeira versão, eram apresentadas doze questões estruturadas em função destas dimensões, onde se retomavam algumas respostas dadas nos QBALEs e se solicitava ora um esclarecimento, ora um aprofundamento. Na versão final, optou-se por não espartilhar a EC e dar uma maior continuidade às questões, ainda que o desenvolvimento de cada dimensão estivesse implícito, o que resultou nas doze perguntas que se seguem:

1. No questionário, todos afirmam que tiveram as disciplinas de Inglês e Francês por serem obrigatórias. Aham que isso influenciou negativamente a vossa motivação para aprender estas línguas? Porquê?
2. Todos (excepto o NP) disseram que devia haver mais possibilidade de escolha de LEs na escola. Que outras línguas gostariam de ter aprendido e porquê?
3. Alguns alunos (o JC, o JP, o NP e a SV) pensam que há LEs mais importantes do que outras e outros alunos (a AS e o RSD) pensam que não. Podem explicar melhor e dar exemplos?
4. Alguns alunos (JP, NP e RSD) aprenderam Inglês na escola primária e acharam que isso os ajudou para o 2º Ciclo. Aham que quanto mais cedo os alunos começarem a aprender LEs mais sucesso terão nas LEs? Porquê?
5. Aham que um aluno que é bom aluno nas LEs desde o início será sempre um bom aluno e, por outro lado, um aluno que é mau aluno nas LEs desde o início será sempre um mau aluno?
6. A AS e o JP referem (nos factores de insucesso) aspectos ligados aos professores como: a personalidade, o feedback e o apoio, a relação com os alunos e o estilo de ensino. Como é que estes aspectos vos têm ajudado ou prejudicado? Será que os alunos só podem ser bons alunos se tiverem bons professores?
7. Três de vocês (a AS, o JC e o JP) acham que têm algum jeito para as LEs, dois (o RSD e a SV) acham que não têm jeito para as LEs e um (o NP) acha que tem muito jeito para as LEs. Na vossa opinião, o que significa ter jeito para as LEs e em que medida é que isso vos tem ajudado ou prejudicado?
8. A SV considera que a sua personalidade a prejudicou na aprendizagem das LEs. Em que medida é que a vossa personalidade vos tem ajudado ou prejudicado?
9. O JC e o NP referem a forma de estudar e o tempo que dedicam ao estudo como aspectos que os prejudicaram. Como é que o método de estudo vos tem ajudado ou prejudicado?
10. O RSD refere a consciência das dificuldades como um aspecto que o prejudicou. No vosso caso, de que forma é que a consciência das dificuldades vos tem ajudado ou prejudicado?
11. A AS refere que as turmas que frequentou e o número de alunos nas turmas a prejudicaram. Aham que os alunos aprenderiam melhor LEs com turmas mais pequenas onde os alunos se entendam bem? Porquê?
12. Todos afirmaram que aprender LEs irá ser / é útil. Em que medida acham que a escola vos tem preparado bem para usarem LEs, e o que poderia ser feito para vos preparar melhor.

Na parte final da EC, colocou-se uma questão individual, pedindo-se aos alunos que desenvolvessem um dos episódios por eles narrados nos QBALEs. Estes representam “histórias de aprendizagem” (à semelhança do que Campbell et al., 2004, designam como “Life history interviews”), centradas em experiências de aprendizagem das LEs. O relato destas situações ocupa um lugar central, ainda que se reconheçam as suas limitações. Como aponta Van der Maren (1996: 107), “Toute retrospection, qu’elle touche un passé proche ou lointain comme dans les entrevues cliniques, phénoménologiques ou les histoires de vie, fait appel au souvenir. Or, le souvenir du passé n’est pas la simple restitution du passé, c’en est une reconstruction. On ne restitue jamais un événement tel qu’il s’est passé: le passé est passé, et sa trace subit des transformations telles qu’on ne peut jamais le retrouver tel quel”. Nestas transformações que as recordações operam no passado, podem ocorrer alguns fenómenos como a amplificação de alguns momentos pela sua carga emocional ou a sobreposição de umas situações em detrimento de outras. Como esclarece Van der Maren (ibidem), “on ne peut se rappeler en même temps de tout ce qui s’est passé simultanément. En conséquence, la trace rappelée est linéarisée selon la capacité actuelle de celui qui se souvient. Mais plus encore, ce rappel s’effectue à partir du présent, c’est-à-dire que la représentation du passé devient conforme avec la représentation du présent à propos du passé. (...) la conscience du présent modifie la représentation du passé”.

Foi tendo em conta todas estas limitações que se construiu a EC, a qual foi introduzida pelo texto que segue, lido pela investigadora aos alunos:

Boa tarde. Em primeiro lugar, queria agradecer a vossa presença na escola depois de um longo dia de trabalho. Gostaria igualmente de mostrar o meu reconhecimento pela vossa participação neste trabalho que estou a desenvolver convosco.

Como sabem, começaram por preencher um questionário cujos resultados foram recentemente discutidos numa das nossas aulas, no que diz respeito aos factores que influenciam positiva ou negativamente a aprendizagem das LEs.

Hoje, estamos a dar mais um passo na investigação com a realização desta entrevista colectiva. Algumas perguntas destinam-se a todos e outras são mais individuais. É importante que saibam que me encontro aqui na qualidade de investigadora e não como vossa professora de Francês. Estou aqui para vos ouvir falar sobre as vossas ideias acerca das LEs, os vossos percursos de aprendizagem e o que contribuiu para o vosso sucesso ou insucesso na aprendizagem das LEs. Devem estar completamente à vontade para se exprimirem, e se não compreenderem as perguntas, digam.

Tudo o que disserem será confidencial e nada do que comentarem terá qualquer repercussão nas aulas. Espero que este encontro seja agradável e que da reflexão conjunta surjam pistas para auxiliar os alunos de LEs em dificuldades.

Vamos começar?

Na redacção da EC, teve-se em atenção a sequência das perguntas, a quantidade de detalhes exigida, a duração previsível da entrevista, a construção frásica das perguntas e a escolha das palavras, pois todas estas medidas afectam a qualidade das respostas (Patton, 1990: 290). Todavia, como adverte o autor (op. cit.: 357), “There is no single right way of interviewing, no single correct format that is to appropriate for all situations, and no single way of wording questions that will always work. The particular evaluation situation, the needs of the interview, and the personal style of the interview all come together to create a unique situation for each interview. Therein lies the challenge of qualitative interviewing”.

Após a conclusão da construção da EC, decidiu-se pela sua áudio-gravação porque, como alerta Patton (op. cit.: 347), “No matter what style of interviewing is used, and no matter how carefully one words interview questions, it all comes to naught if the interviewer fails to capture the actual words of the person being interviewed. The raw data of interviews are the actual quotations spoken by interviewees. There is no substitute for these data”.

A possibilidade de conservar os dados recolhidos num prazo infinito faz com que o investigador esteja “in the position to freeze many of the learning encounters for detailed analysis and interpretation” (Karlsson, 2008: 85-86).

2.3.3.3 Procedimentos na recolha de informação

Globalmente, a concretização da acção da recolha de informação deu-se em cinco fases. Numa primeira fase, foi feito o levantamento dos resultados dos alunos através da consulta do registo biográfico de cada um desde o 5º ano de escolaridade até ao 10º ano de escolaridade, registos esses que se encontram uns na escola da investigadora e outros em quatro escolas diferentes, correspondentes aos estabelecimentos de ensino frequentados pelos alunos. A obtenção destes dados foi feita com a devida autorização dos encarregados de educação (Anexo 7) e a sua recolha encontra-se compilada nos Anexos 9.1 a 9.13.

Numa segunda fase, procedeu-se à aplicação do QBALEs numa aula de LE2 (Francês) durante noventa minutos. Optou-se pelo preenchimento em aula para garantir todas as respostas e poder esclarecer dúvidas dos alunos.

Numa terceira fase, compilaram-se os dados do QBALEs (Anexo 3) e construiu-se um quadro relativo à percepção dos alunos sobre os factores de (in)sucesso na aprendizagem das LEs (Anexo 4). Este quadro foi projectado e comentado pelos alunos numa aula de LE2 (Francês), nos trinta minutos finais. Este momento criou um espaço de reflexão, promotor do desenvolvimento do espírito crítico face ao processo de ensino-aprendizagem. Foi áudio-gravado para que pudesse ser transcrito (Anexo 5), o que possibilitou integrar alguns testemunhos dos alunos na análise de informação.

Numa quarta fase, depois de ter sido feito todo o tipo de anotações nos QBALEs, desde respostas imperceptíveis até dúvidas e imprecisões com necessidade de esclarecimentos, foi elaborada e realizada a EC semi-estruturada com base nas respostas dadas no QBALEs, após as devidas autorizações assinadas pelos encarregados de educação.

Numa última fase e após a consulta de todos os dados recolhidos, foram clarificados alguns detalhes menos evidentes junto de alguns alunos.

Durante estas etapas, foram sendo elaborados textos reflexivos que acompanhavam os diversos momentos da recolha de dados. Estes registos paralelos à investigação permitem fixar no tempo as dúvidas, os dilemas, toda a carga emotiva da investigadora, tornando transparente o pensamento que produziu as suas acções.

Preenchimento do QBALEs

Aplicou-se o QBALEs a cada aluno na última aula do final do primeiro período, no dia 17 de Dezembro de 2008, às 17.00 horas, na sala onze. Os alunos tinham sido previamente sensibilizados para essa situação; a professora investigadora já lhes tinha explicado o tipo de trabalho que estava a desenvolver e que espécie de colaboração esperava da parte deles. Quando o aluno é objecto de estudo, pode ser afectado por qualquer procedimento indevidamente interpretado no decorrer da investigação. Por esse motivo, os alunos foram alertados para que nada do que contassem ou transmitissem seria julgado, tal como advoga Patton (1990: 317): “nothing the person tells me will make me think more or less of them”. A decisão de optar pelo preenchimento do questionário durante uma aula de noventa minutos foi tomada após ponderação de vários factores. Por um lado, seria preferível o preenchimento na tranquilidade da casa, mas por outro lado, e embora se tivesse tentado colocar as questões da forma mais clara possível, podiam sempre surgir algumas dúvidas que assim, ocorrendo na presença da investigadora, seriam esclarecidas de imediato. Os alunos preencheram o

QBALEs sem interrupções, o que permitiu um maior rigor na obtenção da informação pretendida. Efectivamente, as paragens no preenchimento podiam levar a repetições irreflectidas por falta de verificação do que se escreveu anteriormente, o que não ocorreu por ter sido preenchido de uma só vez.

Quando o QBALEs foi distribuído, a maior parte dos alunos manifestou algum espanto pela sua extensão. Pareceu-lhes demasiado longo. A professora investigadora leu a introdução do QBALEs, onde se encontram a justificação da sua relevância para o estudo e as instruções para o seu preenchimento. Alguns alunos reagiram ao facto de não ser anónimo, realçando que para eles os questionários eram sempre anónimos. A professora investigadora explicou que na investigação que estava a realizar não podia haver lugar para qualquer tipo de anonimato, porque se pretendia reconstituir o percurso de aprendizagem de cada um dos alunos. No entanto, assegurou que todas as informações seriam confidenciais e que ninguém, a não ser a investigadora, iria conhecer a identificação de quem tinha respondido. A professora investigadora voltou a tranquilizar os alunos, reforçando a ideia de que as respostas dos alunos não serviriam para qualquer tipo de avaliação e que quem as ia ler seria a investigadora e não a professora deles. Reiterou que não havia “certo” ou “errado” nas respostas, simplesmente as respostas autênticas de cada um, de acordo com as suas experiências de aprendizagem e as suas formas de ver e analisar o processo de ensino-aprendizagem das LEs, com o qual contactam há vários anos.

No decorrer do preenchimento, surgiram algumas dúvidas que incidiram essencialmente na questão das idades correspondentes a cada Ciclo de aprendizagem. A maior dificuldade ocorreu com as questões abertas. Primeiro, a narração das experiências positiva e negativa; os alunos tiveram dificuldade em recordar-se de episódios marcantes. Finalmente, o registo de palavras/expressões que sugerissem sucesso e insucesso representou igualmente um grau de dificuldade acrescida para os alunos. A maior parte dos alunos necessitou dos noventa minutos para completar o preenchimento do seu QBALEs e os restantes terminaram escassos minutos antes do final da aula. Por fim, a investigadora recolheu o QBALEs para posterior análise.

A discussão de alguns resultados com os alunos

No espaço de tempo que decorreu entre o dia 17/12/08 e o dia desta aula – 30/01/09, procedeu-se a vários tipos de leitura dos dados constantes dos QBALEs. Tentou-se interpretar

as respostas dadas, elaboraram-se quadros colectivos e individuais, deu-se atenção a determinadas recorrências que iam surgindo e construiu-se um quadro no qual consta o levantamento dos factores de (in)sucesso na aprendizagem das LEs (Anexo 4) para serem comentados pelos alunos numa aula. Esta incidiu nos factores que contribuem para o (in)sucesso nas LEs, porque era pertinente discutir com os alunos essas questões. As outras questões situavam-se numa esfera mais pessoal de percurso de aprendizagem das LEs, ao passo que estas permitiam o desenvolvimento de uma competência para pensar criticamente (um dos alvos a atingir numa educação para a autonomia segundo Jiménez Raya et al., 2007: 38). Um dos objectivos deste estudo é tentar “inferir estratégias de intervenção favorecedoras do sucesso na aprendizagem das LEs” e a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem é mais um contributo para a melhoria deste processo.

O texto que se segue, elaborado a partir da audição da gravação da discussão dos resultados, relata um pouco do sucedido. Foi elaborado uma semana depois da aula ter ocorrido, porque a investigadora necessitava de tempo para encaixar esta peça no desenho global da sua investigação.

Reflexão Aula de 30/01/09 (I)

Sexta-feira, começava mais uma aula de Francês com os meus alunos. Não ia muito entusiasmada porque não me sentia preparada para o que tinha de fazer: comentar e discutir os resultados obtidos nas respostas aos questionários que tinham preenchido na última aula do primeiro período. Apesar de ter lido inúmeras páginas sobre assuntos referentes ao ensino-aprendizagem das LEs e não obstante as quase duas décadas de currículo de ensino da LE2, não estava confiante na minha capacidade para orientar tal discussão, como Karlsson (2008: 94), que ia “... down Memory Lane with a lot of research and teaching baggage”. Reportando-se a Roberts (1997), a investigadora salienta que qualquer decisão tomada numa investigação é fruto de várias interpretações: “... every decision tells a story”.

Como um dos objectivos do meu estudo é promover a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem na tentativa de contribuir para o sucesso na aprendizagem das LEs, decidi desenvolver a metacognição dos alunos pedindo-lhes que comentassem os dados apresentados no Quadro Factores de (In)Sucesso nas LEs. Preparei o plano de intervenção que se segue:

- 1. Transmissão dos dados referentes às percentagens de sucesso nas LEs,*
- 2. Observação crítica dos números, destacando percentagens significativas nos:*
 - 2.1 aspectos relacionados com os alunos,*

2.2 aspectos relacionados com o contexto,

2.3 aspectos relacionados com as aulas de LÊs.

As expressões faciais dos alunos revelaram nitidamente que estes estavam como eu: pouco entusiasmados com o momento que se seguia. Não estamos habituados a reflectir sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem e isso torna a tarefa penosa. Tentei animá-los sublinhando que estas reflexões conjuntas permitem o desenvolvimento de várias competências e que, embora estejam a terminar o seu ciclo de estudos na escola, podem vir a ser úteis no futuro em qualquer situação familiar ou profissional.

Comecei por lhes transmitir que havia uma distinção na percepção que tinham sobre o sucesso a Inglês e a Francês. Nenhum aluno considera ter Pouco ou Nenhum sucesso a Francês ao passo que 54% e 30% pensam ter Pouco ou Nenhum sucesso a Inglês respectivamente. Todos afirmaram que era perfeitamente normal terem essa noção, por isso é que tinham escolhido Francês no Ensino Secundário. Expliquei-lhes que queria que observassem atentamente os resultados e que destacassem o que tinha chamado a atenção positiva ou negativamente. Antes de analisarem os números perguntaram-me o que significavam as iniciais: A / P / NI / NÂ. Não se recordavam desses pormenores da altura em que tinham preenchido o questionário. Esclareci-os: Ajudou / Prejudicou / Não Influenciou / Não se Aplica. Dei-lhes uns minutos para atentarem no primeiro quadro e quando iniciámos a discussão, alertei-os para o facto de que, naquele momento, o que interessava era pensar em termos globais, o que é que no geral provoca o (in)sucesso na aprendizagem das LÊs.

Após uns breves minutos interroguei-os:

- O que é que vos chocou? Chocou-vos alguma coisa?

Resposta dos alunos:

- Não

Tinha começado bem!

Tive de reformular e dar espaço aos alunos.

Sequi para o primeiro ponto: a questão da idade com que se começa a estudar uma LÊ (62% tendo achado que NI). SV iniciou o debate referindo que não se podia começar muito cedo porque uma criança antes dos seis anos ficava baralhada. JP interveio falando do seu caso: com três / quatro anos falava Português em casa e Francês na escola e não se confundia. SV disse que no seu caso era fácil porque estava em França. Questionados sobre qual seria então a idade ideal para se iniciar o estudo de uma LÊ, os alunos concordaram que antes da Escola Primária seria cedo. O ideal para eles é começar na Escola Primária (entre o Terceiro e o Quarto anos) porque na Pré-Primária é muito cedo e os miúdos não dominam a Língua Materna.

Outro enfoque foi dado à ideia que os alunos têm das LEs (para 46% A), tendo os alunos colocado a tónica na utilidade das LEs. Quando sentem que é útil estudá-las, isso auxilia-os no próprio estudo das mesmas. SV acrescentou que o que lhes é transmitido sobre as LEs também influencia:

- Se me derem informações aí o Inglês é difícil ou o Francês é difícil ou a parte gramatical é difícil, se calhar vou com uma ideia, quando chegar lá vou-me ver à nora, não é? Vou pensar, não vou conseguir fazer esta disciplina de LE.

Questionados sobre a influência da personalidade, os alunos remeteram para a falta de métodos de estudo e centraram a questão no tempo dedicado ao estudo. Afirmaram que não dedicavam muito tempo ao estudo das LEs por estarem ocupados e por não terem muita disposição para as estudarem. SV também alertou para a gestão do tempo de estudo, prefere estudar para as disciplinas específicas a estudar Francês porque vai ter exame e precisa da nota para entrar na Faculdade:

- Não é que o Francês não seja importante, mas as outras disciplinas têm outra prioridade. – reforça SV.

Interrogados sobre se também seleccionavam as disciplinas como prioritárias para estudo no Ensino Básico, NP diz que nessa altura estudou todas com o mesmo interesse. Continuando sobre a forma como estudam, EA afirma:

- É o que eu ouço na aula, faço os TPC, chego aos testes e faço.

Ainda no que diz respeito ao tempo dedicado ao estudo, os alunos queixaram-se que passavam muito tempo na escola, principalmente a ter disciplinas cujo interesse não conseguiam descortinar. Alguns alunos gostariam de ter mais opções no Ensino Secundário, queriam ser eles a compor o seu currículo pessoal com o que realmente interessa a cada um. JP, por exemplo, não vê qualquer utilidade na disciplina de Filosofia. JC diz-lhe que é útil para quem quer seguir Direito. Ainda à volta da gestão do tempo, SV constata que quando têm aulas no turno da tarde, pouco conseguem estudar. JC confessa que chega ao fim da tarde com “muito cansaço acumulado” e não quer estudar mais em casa.

No que diz respeito ao quadro sobre os aspectos relacionados com o contexto, focámos os apoios na escola para tentar perceber em que medida esta instituição pode rentabilizar mais os seus recursos. JP sublinhou que o que acontece é que normalmente são muitos alunos para uma professora. Perguntei-lhes como é que se resolve o caso de um aluno que desde a iniciação apresenta problemas de aprendizagem.

- Criar bases. Começar tudo de novo – diz JC

- É uma questão um bocado complicada para nós alunos. Os professores, melhor do que ninguém é que sabem ao dar a disciplina a esse aluno quais são as dificuldades e como pegar nisso, não é? Não há melhor do que ninguém como o professor para avaliar o aluno e ajudar, não é? – questiona SV.

Em relação ao número de aulas de LEs, todos pensam que são pesadas, deviam ser mais numerosas e menos demoradas.

Sobre o último quadro relacionado com as aulas de LEs, o ponto referente à personalidade dos professores divide-se (31% A e 31% P). Os alunos esclarecem que há professores e professores. Há comentários que não apoiam, só prejudicam.

Há professores que metem os alunos cá atrás às vezes sem motivo – observa o RSI

No que concerne ao estilo dos professores, JP afirmou que um bom estilo era “simples, nada complexo”. SV mostrou preferência por aulas interactivas com muitas tecnologias disponíveis.

Sai da aula com a sensação de se ter discutido pouco aprofundadamente devido à orientação do debate. Porém, a audição da gravação e a selecção de excertos deixa-me um pouco mais satisfeita. Fizeram-se algumas reflexões válidas.

Passados dois dias sobre a redacção deste texto, ou seja, no dia 08/02/09 e após a transcrição da aula, surgiu outra reflexão, a que se segue.

Reflexão Aula de 30/01/09 (II)

Acabei de transcrever a aula de discussão sobre os resultados dos questionários referentes à questão dos factores que influenciam negativa ou positivamente a aprendizagem das LEs. Quando escrevi o texto reflexivo a partir da audição da gravação, achei que tinha sido positivo esse momento. Agora penso o contrário. Ao transcrever, reparo que eu falo MUITO mais do que os alunos, não lhes dou espaço. A orientação da reflexão foi muito coerciva. Ora dava alternativas às respostas ora quase sugeria as respostas.

Esqueci-me completamente de pôr em prática as questões abertas e não estive isenta a tentar ouvir os alunos, não tentei limitar-me a registar as opiniões dos alunos, encaminhei-os demasiado. Não dei seguimento aos pensamentos deles, interfeiri, interrompi, enfim ...

Foi uma boa lição ter feito a transcrição da discussão para me aperceber de que necessito de melhorar a minha postura, de alterar radicalmente a minha atitude para as entrevistas que vou fazer a seguir.

A Entrevista Colectiva

A EC decorreu no dia 17/02/09 pelas 18.30 horas, isto é, no final de um dia de aulas. Os encarregados de educação tinham assinado um pedido de autorização para a sua realização (Anexo 7) e os seis alunos seleccionados tinham sido “convocados” para, uma vez mais, colaborarem neste trabalho de investigação. Este método de recolha de dados começou por ser dos momentos mais perturbadores do processo de investigação e acabou por se transformar num dos seus momentos mais entusiasmantes. Testemunho disso são as várias reflexões tecidas à volta da entrevista. Cada etapa foi acompanhada de um texto: um antes da sua aplicação, outro imediatamente após, outro depois da audição da gravação e outro ainda após

a sua transcrição. Estas reflexões permitiram atenuar alguma emotividade, organizar o pensamento e fazer o balanço da pertinência deste método.

Reflexão Pré-Entrevista Colectiva – 17/02/09

À medida que se aproxima a hora da entrevista colectiva, a insegurança vai crescendo. Algumas dúvidas me assaltam de rajada. (Para cada uma delas tento encontrar respostas.)

? Será que os alunos não se vão esquecer? (Até agora têm-se revelado cumpridores e cooperantes, aliás lembrei-lhes na aula anterior - talvez umas dezenas de vezes – a importância deste compromisso para o desenvolvimento do estudo.)

? Será que não vai haver nenhum problema com o gravador? (Já o experimentei noutras ocasiões e funcionou muito bem. De qualquer maneira devia levar outro ...)

? Será que a recolha de dados vai trazer informações relevantes, uma vez que os alunos não estão habituados a este tipo de reflexão? (“... informants appear to be able to produce introspective reports without any special training.”, Faerch & Kasper, 1987: 15)

? Será que eles vão conseguir distinguir em mim a professora da investigadora? (Vão ser alertados para essa diferença na introdução da entrevista; é importante que entendam que não serão censurados de forma alguma; a conversa tem de ser genuína para ser frutífera.)

? Será que o facto de algumas perguntas implicarem um distanciamento temporal entre a acção e a verbalização (“delayed retrospection”, Cohen, 1987) não vai provocar um entrave à capacidade de resposta dos alunos? (“In the case of retrospection, reactivating cognitive (and/ or affective) processes can be facilitated by confronting informants once again with the task situation”, Faerch & Kasper, 1987: 17; neste caso lembrarei aos alunos os episódios que contaram através da sua leitura em voz alta.)

? Será que os alunos não vão reagir negativamente ao ouvir os seus episódios pessoais lidos perante os outros? (“Sociologists working with such interactive methods (interviews and group discussions) have particularly emphasized the impact on the informants’ statements of the socio-psychological dynamics between the participants.”, Faerch & Kasper, 1987: 9; pode então ser um elemento dinamizador da discussão.)

? Será que os alunos ... ou melhor ... será que EU estou preparada para orientar esta minha primeira entrevista semi-estruturada? (O guião da entrevista semi-estruturada é um apoio fundamental ainda que possam surgir imprevistos. Se assim for, ter-se-á de resolver a situação!)

Portanto, aparentemente, a entrevista semi-estruturada está bem preparada. Porquê tanta dúvida e tanta hesitação afinal???

A questão é emocional e para isso não existe preparação. O papel dos afectos e das emoções é crucial em qualquer relacionamento. Por isso, o meu “treino” para esta entrevista de logo à tarde é ganhar consciência do meu papel de OUVINTE. O resto é usufruir um momento raro. Sim. Afinal, quando é que temos oportunidade de ouvir os nossos alunos falarem abertamente, revelarem-se, discutirem a sua aprendizagem?

***Nota:** Apesar de ter sido elaborado no dia 17/02/09 de manhã – dia da entrevista – este texto já estava em ebulição na mente da autora há alguns dias.*

À entrevista faltaram dois alunos (AS e JP), sem terem informado previamente a investigadora. Segue-se o texto reflexivo produzido após a sua realização.

Reflexão Pós-Entrevista Colectiva – 19/02/09

Tive de esperar um pouco antes de sair da sala de trabalho situada no Bloco de Mecânica - local onde tinha acabado de realizar a tão ansiada entrevista aos meus alunos e que me tinha sido recomendado pelo órgão de gestão da minha escola por ser um lugar calmo e minimamente confortável.

Na minha mente, desfilavam três palavras:

Insatisfação

Inquietação

Incompletude

Sentia que a repetição do prefixo me estava a negar em parte o que tinha almejado. Não estava satisfeita por dois alunos em seis (de qualquer forma e numa primeira fase, o estudo iria incidir sobre três a quatro alunos; por isso, os seis que tinham sido convidados já ultrapassavam o número idealizado) terem faltado ao compromisso que tinham assumido. Essa falha provocou-me inicialmente alguma preocupação; porém, como se tratava de uma eventualidade contemplada na preparação da entrevista, bastou retirar as referências que tinha sobre os ausentes.

Guardei alguns momentos e breves pensamentos deste passado recente.

Nesta sala de trabalho reciclada, sentámo-nos confortavelmente em círculo. Observei que era pequena, mas permitia a privacidade e o sossego pretendidos. De gravador na mão, comecei a entrevista. Li o texto de apresentação enquanto os quatro alunos (JC, NP, RSD e SV) aguardavam expectantes e um pouco perplexos. Era uma situação nova para eles, não sabiam muito bem o que deviam fazer, quanto tempo iria durar a entrevista (penso que essa era a sua maior preocupação, talvez por se realizar ao fim do dia ainda que com o acordo de todos). Depois de terem sido esclarecidos com o conteúdo do texto introdutório, coloquei a primeira questão e ... fez-se silêncio. Foi o primeiro impacto, o arranque. Após essa primeira hesitação, a maior parte das questões foram sendo respondidas alternadamente e de forma breve, daí o meu sentimento de

a entrevista estar minimalista. Como os alunos não estão habituados a serem solicitados para tais reflexões, é possível que estejam a ficar cansados destes meus apelos, também é provável que achem não ter muito mais para dizer. O que é que eu queria? Grandes revelações?!

A caminho de casa, alguns dos pensamentos negativos foram-se esbatendo com o sentimento de que tinha conseguido não interferir no desenvolvimento das ideias dos alunos, não os tinha guiado nas respostas. Na realidade, tinha estado extremamente calma. Recordei-me de algumas interrogações que me tinham invadido antes da realização da entrevista e percebi que tinha sido uma boa ouvinte, de tal maneira que o que eu queria era ouvir mais ... Tinha-se criado um bom clima de conversa, sem inibições; porém, pouco desenvolvida.

Registei estas reflexões no dia dezanove de Fevereiro, dois dias após a entrevista; elas representam uma espécie de retrato instantâneo da mesma, sendo deste modo uma descrição marcadamente impressionista. Após a análise dos dados contidos na própria entrevista, verificar-se-á ou não se tinha razões para estar *insatisfeita*, *inquieta* e com a impressão de que esta estava *incompleta*.

Dois dias após esta reflexão, iniciou-se o processo de transcrição. O primeiro passo foi a audição, que também deu lugar a uma reflexão, a que se segue.

Reflexão Pós-Audição da Entrevista Colectiva

(a partir do dia 21 de Fevereiro de 2009 e após sucessivas audições ora por partes ora na íntegra)

Ligo o gravador, carrego no Play com determinação e revivo a entrevista ocorrida há dias. À medida que ouço a gravação, revejo as caras repletas de curiosidade enquanto explicava o teor e formato daquela conversa formal.

Quem seguir aquela sequência de vozes, poderá assistir a um debate orientado a partir de determinadas questões previamente preparadas e outras improvisadas (a diferença é bem perceptível!).

Atentando ao conteúdo, há momentos, não muitos, em que a investigadora aceita as respostas sem pedir mais reflexão; outros há, mais frequentes, em que não “larga a sua presa” (por exemplo, quando pretende que JC lhe explique o que são estilos de ensino que o prejudicam, este parece ficar num beco sem saída ao rematar: “Sei lá. Agora não sei dizer”, ou ainda quando tenta “arrancar” o relato de um episódio negativo de aprendizagem das L’Es a RSD, tentativa frustrada apesar da impertinente insistência). Assiste-se ainda a algumas revelações colectivas (não têm métodos de estudo e não estudam nada para além do solicitado) e individuais (SV reconhece que não é minimamente persistente no estudo das L’Es).

Analisando as vozes, estas apresentam um tom ameno, por vezes um pouco mais entusiástico de acordo com o tema. Há igualmente vozes com um ligeiro travo de ironia (por exemplo, NP sobre a futura

utilidade das LEs). Geralmente, surge uma voz de cada vez; esporadicamente aparece uma uníssona concordância (no caso do bom versus mau aluno de LEs); praticamente não houve sobreposições. Ocorrem muitas repetições de palavras, hesitações, entoações próprias do estilo coloquial.

Volto a carregar no Play e associo os gestos às vozes. Esta versão imageticamente animada pela minha memória é muito mais completa e leva-me a lamentar não ter feito um registo em suporte vídeo. Por outro lado, em que medida é que isso iria enriquecer o estudo? ...

A re(re...)escuta do documento aguça-me a audição e alerta-me para o folhear das páginas que suportavam o guião da entrevista, este sonoro virar de folhas que ia marcando o ritmo como um compasso, aliado a um latir dos cães – os que guardam a nossa escola – como música de fundo; de vez em quando também surgia o buzinar impaciente de um automóvel a apressar a saída das aulas. Curioso é eu não me ter apercebido de nenhum desses ruídos durante a entrevista ...

Após a transcrição da EC, apresentada no Anexo 8, a investigadora elaborou o seu último texto reflexivo em torno desta fase de investigação.

Reflexão Pós-Transcrição da Entrevista Colectiva

Olho para o resultado da entrevista impresso em quinze páginas de inúmeros e pacientes replays. O aspecto não me desagrada. Afinal, todas as inquietações tidas antes da sua concretização talvez não se justificassem. Ainda assim ...

... Volto ao texto – reflexo das minhas preocupações – elaborado na manhã do dia da entrevista.

Percorro os receios que me invadiram na altura.

Os alunos não se esqueceram deste compromisso (apenas dois não compareceram) apesar de tardio e numa semana repleta de testes.

O gravador não apresentou qualquer tipo de problema.

A qualidade da reflexão obtida não me parece esvaída de pertinência, embora este ponto só se possa verificar com uma análise de conteúdo rigorosa.

Eu não fui encarada como professora de Francês, senão os alunos não teriam transmitido determinadas ideias de forma tão aberta.

O distanciamento temporal que algumas questões implicavam não impediu respostas claras e minuciosas por parte dos alunos.

O facto de a entrevista se ter realizado em grupo não inibiu os alunos de falarem sobre os seus insucessos e acerca das suas experiências negativas.

Não monopolizei a sessão. Penso ter conseguido ouvir os alunos na maior parte das vezes. Exceptuando a extensão da introdução explicativa, as falas parecem equilibradas e variadas.

Também as reacções negativas que tive imediatamente após a realização da entrevista parecem desvanecer-se ...

... Volto, por isso, ao texto pós-entrevista, uma radiografia das impressões causadas por aquele encontro. Já não sinto insatisfação nem inquietação porque, quando releio a entrevista, acho que esta apresenta um nível de consecução minimamente aceitável. Porém, mantenho as minhas reservas quanto ao seu conteúdo. É relevante? É suficiente?

Acrescento agora questões ligadas ao processo de transcrição.

A pontuação respeitará as intenções dos locutores? Não será apenas uma versão da minha interpretação?

Como transportar as diversas entoações, todos os cambiantes auditivos para o papel?

Como reproduzir os olhares e as emoções?

A que análise de conteúdo proceder?

Uma certeza tenho: gostei desta fase de recolha de dados. Foi enriquecedora e até agradável. Senti-me um pouco mais investigadora. No entanto, a minha curta experiência nesta área não me permite ter segurança na realização das tarefas.

Este último texto suscita algumas questões pertinentes relativamente à recolha de dados, principalmente o facto de a transcrição apresentar claramente uma versão mais limitada do diálogo se comparada com a gravação. Perdem-se as vozes, perdem-se as entoações, perde-se toda a cinética que envolve o diálogo em presença e que é possível recordar através da audição.

A investigadora tentou adoptar uma postura de simples ouvinte, realmente interessada no que os alunos respondiam. Patton (1990: 357) está convencido de que para ser: “a good interviewer you must like doing it. This means taking an interest in what people have to say. You must yourself believe that the thoughts and experiences of the people being interviewed are worth knowing”.

Quanto à análise da transcrição, acabou por ser muito selectiva, procurando-se evidenciar excertos que pudessem ser triangulados com outras fontes de informação, ou ilustrar pontos de vista relevantes face ao objecto de estudo.

2.4 Qualidade do estudo

A qualidade dos dados recolhidos é avaliada de acordo com três critérios: a fidedignidade, a validade e a representatividade (Afonso, 2005: 112-114). Neste estudo, os dados correspondem à realidade dos registos biográficos dos alunos e à informação que estes transmitiram no QBALEs e na EC. Os dados recolhidos são relevantes na medida em que questionam o fenómeno em estudo e pretendem produzir conhecimento/compreensão nessa área. Os sujeitos da investigação representam-se a si próprios; no entanto, o seu discurso individual acaba por ganhar uma dimensão colectiva, como observa Karlsson (2008: 22): “Experience is already an interpretation of the past and our place as looked upon from a culturally and historically specific present. It is mediated through memory and language, and is discursive in that sense. In being discursive it is collective.”

Não existe qualquer intenção de generalização estatística neste estudo, pois tal como afirmam Campbell et al. (2004: 84-85), “Qualitative methodologies are concerned with authenticity and voice and interpretations of situations and behaviour, and do not set out to ‘prove’ hypotheses in the same way as experimental, scientific research may do”.

Embora seja desejável para qualquer investigador descobrir uma solução para o problema em estudo, como observa Bassey (1999: 67), “The research purpose is more likely to be formulate and try out ways in which the problem may be better understood and so be alleviated or the difficulty reduced”. O alvo central deste estudo é tentar compreender o (in)sucesso na aprendizagem das LEs. Pretende-se, ainda assim, inferir estratégias de intervenção favorecedoras do sucesso na aprendizagem das LEs a partir dos padrões de aprendizagem identificados, para que a investigação tenha sido com os alunos e para os alunos. O conhecimento produzido, embora local, poderá revelar-se útil a outros professores e formadores de professores, esperando-se ainda que a metodologia utilizada possa evidenciar o papel dos alunos na investigação pedagógica.

CAPÍTULO 3

UMA DISSECÇÃO DO (IN)SUCESSO EM LÍNGUAS

Reflexão prévia (05/03/09)

Rodeada de livros e papéis, tento iniciar o processo da análise de dados. Fui-me socorrer de autores referenciados no ano curricular do Mestrado. Passam pelos meus olhos alguns livros: Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos (1994), Investigação Naturalista em Educação (2005) e Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses (2006) assim como uma antologia recheada de investigadores tais como Campbell, Yin, Bassey, Lincoln & Guba, Martella.

Começo por Bogdan & Biklen (1994: 205):

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (...) Se for encarada como uma série de decisões e tarefas, em vez de ser vista como um imenso esforço de interpretação, a análise de dados surge como algo mais agradável.

Parece simples, claro, e até pode vir a ser agradável. Retenho as expressões “organização de transcrições de entrevistas”, “compreensão desses mesmos materiais” e “apresentar aos outros”. Por isso, basta organizar, tentar compreender o que se recolheu e saber como vai ser a apresentação desses dados. Lima & Pacheco (2006: 107) definem o processo desta forma: “A análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação recolhida”. Continua a parecer simples. Entretanto, Afonso (2005: 111) afirma:

A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efectiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação.

Quando prossigo com a leitura destes autores, apercebo-me nitidamente da exigência e complexidade de tal etapa na investigação.

Vou tentar categorizar o “conjunto de técnicas” pelo indicador diversidade. Deste modo, é possível proceder ao desenvolvimento de:

- uma abordagem tripartida: descrição, análise e interpretação (Strauss & Corbin);

- *uma construção interpretativa com: descrição, estruturação conceptual e teorização (Strauss & Corbin);*
- *um procedimento analítico do material de recolha, através de seis fases: a organização dos dados, a produção de categorias, temas e padrões, a codificação dos dados, a testagem das interpretações que vão emergindo, a busca de explicações alternativas e a produção do texto final (Marshall & Rossman);*
- *fases como: organização dos dados, produção de categorias, codificação (Afonso);*
- *uma lista de categorias de codificação a partir de determinadas questões e preocupações de investigação ou algumas abordagens teóricas e disciplinas académicas (Bogdan & Biklen);*
- *um processo de redução de dados (Lima & Pacheco);*
- *dados invocados ou suscitados pelo investigador (Van der Maren);*
- *categorias ou classes com dois tipos de procedimentos: fechados ou abertos e procedimentos abertos (recorrentes em investigação na educação) de: contagem frequencial, análise temática, identificação de concomitâncias temáticas, análise por cachos, análise por campos semânticos em função dos quais se definem categorias de tipo diferente (Ghiglione & Matalon);*
- *alguns tipos de análise: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações, análise do discurso (Bardin).*

A tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projecto de investigação.

Estas palavras de Bogdan & Biklen, (1994: 205) transmitem fidedignamente o meu estado de espírito actual. Apesar das leituras, continuo com a interrogação final deste texto:

À sua frente está todo o material que diligentemente recolheu. Instala-se um sentimento de vazio quando pergunta a si próprio “E agora, o que é que eu faço?” (op. cit.: 221)

Introdução

Este capítulo corresponde à apresentação final de um processo que passou por várias etapas. Nele, interpretam-se os dados recolhidos e tenta-se encontrar algumas explicações para as problemáticas levantadas. Os materiais recolhidos sofreram tratamentos analíticos diferenciados. Foram feitas leituras sistemáticas do conteúdo dos registos biográficos dos alunos, do QBALEs, da transcrição da Aula de 30/01/09 e da EC de 17/02/09.

Dos registos biográficos, elaboraram-se páginas individuais nas quais constam todos os registos de avaliação do 5º ano de escolaridade ao 10º ano de escolaridade em todas as disciplinas (Anexos 9.1 a 9.13). Para além destas folhas pessoais, construíram-se quadros de resultados colectivos nas LEs (Anexo 10).

Do QBALEs, fez-se o levantamento das respostas (Anexo 3).

Da Aula de 30/01/09 e da EC, ambas transcritas (Anexos 5 e 8) procedeu-se à selecção de excertos consoante focos relevantes.

Esta gestão do material empírico permitiu um acesso mais orientado, e consequentemente, mais rápido, aos resultados. Desta forma se chegou “à produção de um corpus de informação trabalhada e organizada substantivamente em função dos objectivos de pesquisa” (Afonso, 2005: 122). A análise cruzada do corpus de dados acima explicitados deu origem às várias secções deste capítulo em articulação com os objectivos da investigação. O conteúdo das secções desenvolve os seguintes pólos temáticos: síntese e análise das representações dos alunos acerca das LEs; explicitação de factores de (in)sucesso na aprendizagem das LEs; apresentação da biografia de aprendizagem de cada aluno e pistas de intervenção favorecedoras do sucesso na aprendizagem das LEs.

Os vários textos interpretativos que compõem este capítulo apresentam diferentes estruturas numa abordagem indutiva e sensível aos dados, ou seja, os dados empíricos foram o ponto de partida para as inferências apresentadas (Afonso, 2005: 116). Foram eles que, pelas suas características e peculiaridades, ditaram a sua leitura e os destaques efectuados (Bogdan & Biklen, 1994: 221).

O capítulo divide-se em duas grandes partes: uma dissecção do (in)sucesso em línguas (I) e uma dissecção do (in)sucesso em línguas (II). Avança-se de uma análise mais global para uma análise mais individualizada dos dados recolhidos.

UMA DISSECÇÃO DO (IN)SUCESSO EM LÍNGUAS (I)

Nesta primeira parte de análise de informação, analisam-se alguns dos dados recolhidos de forma global, com incidência nas representações dos alunos sobre as LEs e o seu processo de aprendizagem de LEs.

3.1 Representações sobre as LEs

How we represent the complex task of second language learning governs the way in which we try to manage it. Clearly the simpler the representation the better, as long as it leads to effective learning. (Cotterall & Crabbe, 2008: 140)

O impacto das representações é elevado na forma de agir dos alunos, quer estas se reportem à sua aprendizagem quer se refiram às LEs estudadas. Aliás, as ideias estereotipadas que circulam nos contextos escolares acerca das línguas acabam por legitimar a sua in/exclusão e influenciar a sua aprendizagem (Schmidt & Araújo e Sá, 2006). Como observa Dörnyei (2001: 67), “incorrect beliefs can become real barriers to the mastery of an L2”.

3.1.1 Diversidade linguística

De acordo com as respostas dadas pelos alunos ao QBALEs – Parte A – 1, o universo linguístico dos alunos é o que consta do Quadro 7, no qual os parênteses correspondem ao número de alunos por LE.

Quadro 7 - Os alunos e as LEs

LEs aprendidas	LEs conhecidas	LEs utilizadas
Alemão (1)	Espanhol (6) Italiano (2)	Inglês (1) Francês (2)

São cinco as LEs mencionadas pelos alunos. Na EC, insistem na importância da LE1 (Inglês) como se pode verificar neste excerto:

Investigadora: (...) Todos (excepto o NP) disseram que devia haver mais possibilidade de escolha de LEs na escola. Que outras línguas gostariam de ter aprendido e porquê?

SV: Não, é assim. O Inglês também é importante, não é? Porque o Inglês é a base, é a base de tudo. Agora claro que há que há preferências. Mas agora outras LEs, acho que não.

Investigadora: Mas na altura do questionário tinham dito que devia haver mais possibilidade de escolha de LEs. Se assim fosse quais é que gostariam de aprender, de ter aprendido na escola? Imaginemos que a escola vos oferecia um leque alargado de possibilidades de escolha de LEs, gostariam de aprender o quê?

RSD, SV e NP: Espanhol.

Investigadora: O Espanhol?

RSD: Acho que sim. (...)

Investigadora: Alguns alunos pensam que há LEs mais importantes do que outras, e outros alunos pensam que não. Podem explicar melhor? Vocês acham por exemplo, o NP estava a dizer que o Inglês e o Francês são as línguas base para nós. Acham que há línguas mais importantes do que outras e porquê?

NP: Claro que sim.

SV: Sim, lá está; a relação entre o Chinês e o Inglês, o mais importante é o Inglês, sem dúvida, não é?

NP: Toda a gente fala Inglês.

Investigadora: Então para vocês a língua mais importante será o Inglês?

Concordância de todos.

Perspectivando uma futura aprendizagem das LEs, os horizontes linguísticos dos alunos abrem-se ligeiramente: um aluno gostaria de vir a aprender Árabe e outro Chinês. Outros mantêm as suas preferências na continuidade do que já estudaram: aprofundar a LE1 (Inglês) assim como a LE2 (Francês). Outros ainda revelam uma inclinação para a aprendizagem do Espanhol, LE que consideram útil e fácil, segundo eles por serem Portugueses. Uma aluna, se puder, deseja estudar Alemão.

Os sentimentos dos alunos em relação às LEs são os que constam do Quadro 8.

Quadro 8 – Sentimentos acerca das LEs

	Inglês	Francês	Espanhol	Italiano	Alemão
1. Indiferença	6	0	0	0	1
2. Preocupação	4	5	0	0	0
3. Descontentamento	5	1	0	0	0
4. Entusiasmo	2	11	1	1	0

Como se pode verificar, predominam sentimentos negativos relativamente às LEs, que se dividem entre os pólos: LE1 (Inglês) / LE2 (Francês). O entusiasmo nutrido pela LE2 (Francês) seria de esperar, uma vez que os alunos decidiram continuar a estudar esta LE no ES essencialmente por quatro razões: i) o grau de dificuldade; ii) a afinidade pessoal com a língua; iii) a utilidade da língua no futuro e iv) o querer ampliar o conhecimento da língua, como se pode confirmar no Quadro 9.

Quadro 9 – Motivos de selecção da LE2 (Francês) no ES

Alunos	Motivos de selecção da LE2 (Francês)
AB	Por ser uma língua mais compreensível do que o Inglês
AS	Porque não sei praticamente nada de Inglês e gosto de Francês
DS	Tinha mais dificuldades a Inglês
EA	Consigo aprender melhor que a Inglês e é uma língua da qual gosto
JP	Gosto
JC	Porque é uma disciplina que me agrada
MP	Porque achei o Francês mais interessante e mais fácil que o Inglês
MS	Porque é uma língua interessante e como já referi é uma língua materna
NP	Porque gosto, tinha boas notas, já tinha tido mais anos de Inglês e a Inglês é mais fácil de aprender fora da escola
PP	Importante para mim no futuro e gosto muito da língua
RSD	Eu continuei a estudar Francês porque não gosto Inglês
RSI	Porque acho mais interessante que a língua Inglesa
SV	Porque gosto da língua e queria alargar o conhecimento

Como se constata, o entusiasmo pela aprendizagem das LEs só tenderá a aumentar se a LE estudada o for em função de critérios subjectivos de cada aluno (Comissão Europeia, 2007: 7).

No que diz respeito à utilização das LEs estudadas, fazem-no em circunstâncias diversas, como se pode constatar no Quadro 10.

Quadro 10 – Utilização das LEs

	Inglês	Francês
1. Nos trabalhos para casa (TPC)	0	12
2. Em actividades extra-escolares (internet, leituras, ...)	3	4
3. Em viagens / férias no estrangeiro	3	5
4. Para contactar com amigos/familiares que falam essas LEs	0	8
5. Em situações pontuais de comunicação com estrangeiros	4	9

O que ressalta do quadro é a predominância da utilização da LE2 (Francês) em qualquer das situações referenciadas. Nos TPC, as razões derivam obviamente do currículo escolar; no entanto, até em situações extra-escolares, esta é a língua mais utilizada. Esta preferência deve-se a ligações que alguns alunos têm a familiares ligados à francofonia por motivos variados.

Quando confrontados com o estudo de LEs no futuro, oito alunos desejam continuar e cinco não têm certezas sobre essa questão, como se pode ver no Quadro 11.

Quadro 11 – Intenções futuras sobre estudo de LEs

Alunos	Sim	Não	Não Sei
AB	Latim e Italiano		
AS	Alemão e Inglês		
DS			Não sei se vou utilizar a língua no futuro
EA			Não sei se me vão ser úteis na minha vida profissional
JP	Francês		
JC	Francês, Italiano		
MP			Porque já tive tanto tempo línguas estrangeiras e porque não sou nenhum aluno brilhante
MS	Francês, Inglês, Italiano, Árabe		
NP			Não sei se terei oportunidade e se valerá a pena
PP	Francês		
RSD			Não sei se me vai ser útil no futuro
RSI	Espanhol		
SV	Inglês		

O que se destaca relativamente aos alunos que ainda não sabem se vão continuar a estudar LEs é que só encaram essa possibilidade se tiverem algum proveito em troca; isto é, consideram apenas o carácter utilitário das LEs.

Globalmente, a leitura dos dados aponta para a necessidade de desenvolver uma aprendizagem das LEs mais diversificada. Neste sentido, a escola e os professores têm um papel importante a desempenhar (Andrade et al, 2006) e, como sublinham Melo & Araújo e Sá (2006: 24),

(...) compreende-se que as representações dos professores e dos aprendentes acerca das línguas objectos de aprendizagem influenciam, na tripla perspectiva afectiva, cognitiva e comportamental, as dinâmicas de sala de aula e as aprendizagens, sendo que a escola, enquanto enformadora daquelas representações, contribui para a criação, manutenção ou alteração das imagens das línguas e das suas comunidades de falantes.

3.1.2 Papel das LEs

Todos os alunos têm certezas acerca do papel das LEs: todos pensam que aprender LEs os ajuda a compreender outras culturas e todos acham que a aprendizagem de LEs permite um maior entendimento entre povos (QBALEs – Parte A – 4.9 / 4.10). Acrescentam ainda, na Aula de 30/01/09, que as LEs servem para “comunicar” e “Quando vamos para outro país (...) é sempre bom saber Línguas”.

O Gráfico 1 o posicionamento dos alunos em relação às perguntas 4.1 a 4.10 do QBALEs.

1. Deve ser obrigatório estudar LEs na escola?
2. O tempo dedicado às LEs na escola é suficiente?
3. Devia haver mais possibilidade de escolha nas LEs a estudar na escola?
4. Há LEs mais importantes do que outras?
5. As LEs que estudaste vão ser-te úteis no futuro?
6. Era suficiente para ti teres estudado apenas uma LE na escola?
7. Gostavas de ter estudado mais do que duas LEs na escola?
8. Se pudesses, tinhas optado por não estudar nenhuma LE?
9. A aprendizagem de LEs ajuda-nos a compreender outras culturas?
10. A aprendizagem de LEs contribui para o entendimento entre os povos?

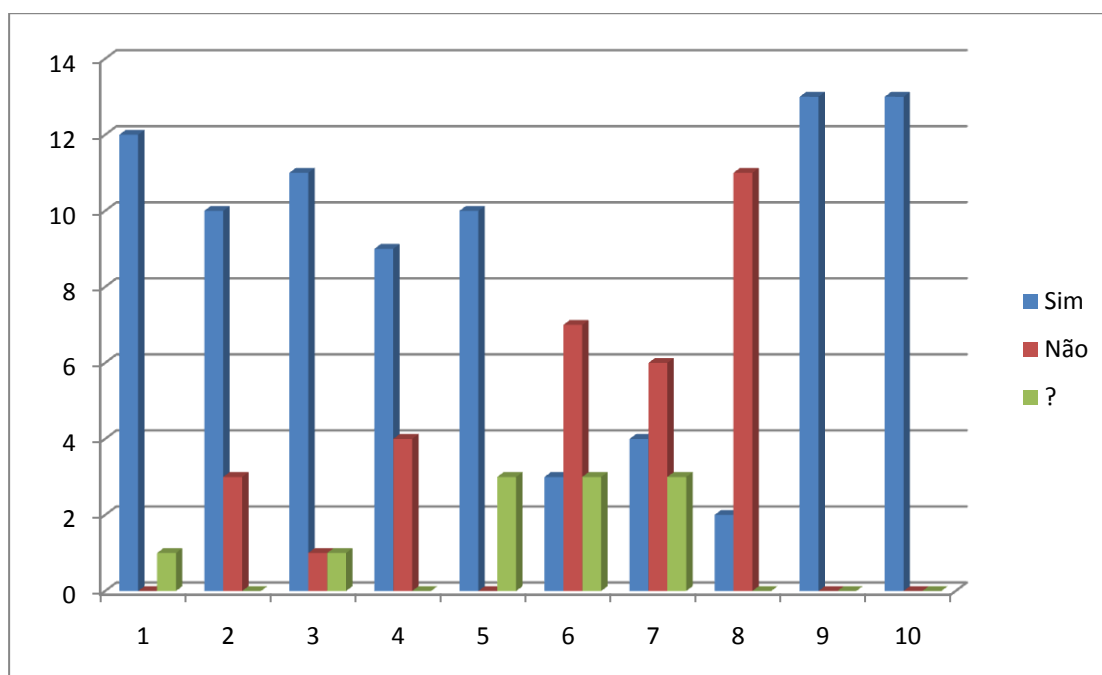


Gráfico 1 – Representações sobre as LEs na escola

A maioria dos alunos (doze) é a favor da obrigatoriedade da sua aprendizagem contra um que apresenta dúvidas neste sector. Os mesmos valores incidem sobre a questão acerca das LEs estudadas: a maior parte não teria feito a opção de não estudar nenhuma LE e muitos não teriam ficado satisfeitos por aprender apenas uma LE (sete), embora também não tivessem gostado de ter aprendido mais de duas LEs (seis). Aprender duas LEs parece ser o suficiente para estes alunos. Como concluem numa das questões da EC, “o que está obrigatório é o necessário”, voltando-se desta forma à bipolarização entre LE1 (Inglês) e LE2 (Francês). Ainda assim, no que concerne às opções oferecidas pela escola, grande parte dos alunos considera que o leque devia ser mais alargado (onze). “Deve haver escolha”, insistem

na EC. No entanto, quando interrogados sobre as opções desejadas, as sugestões são limitadas, como já foi previamente referido.

A aprendizagem das LEs é encarada pelos alunos como uma actividade positiva, pois pensam (dez) que estas lhes vão ser úteis no futuro. No entanto, não conseguem explicitar que tipo de utilidade lhes trará essa aprendizagem (EC).

Para dez alunos, o tempo que a escola dispõe para a aprendizagem das LEs é suficiente. Em contrapartida, não concordam com a obrigatoriedade da inclusão de certas disciplinas no currículo. Na Aula de 30/01/09, manifestaram o desejo de ter mais liberdade de escolha, quer na composição do seu próprio currículo quer na distribuição da carga horária. Alguns alunos apontam o seguinte:

Eu acho que há demasiado tempo de aulas ... aqui na escola há aulas que não é preciso para nada, eu por mim falo. (JP)

Exactamente, e depois por exemplo eu tenho eu tenho eu anulei a Matemática que andava inscrita mas não estava a conseguir a fazer a disciplina, anulei a Matemática mas um dia que saia da escola *p'ro* ano eu não tenho o meu décimo segundo ano completo, só o terei quando tiver a Matemática feita e no entanto posso ter muito boas notas às outras disciplinas que poderia dar mesmo à vontade para entrar na faculdade, se não tenho Matemática feita nem o décimo segundo ano eu tenho completo. (SV)

Saio à uma e um quarto e entro à uma e meia. Porque eu estou a fazer Filosofia. Estou a fazer uma disciplina que ... o ano passado tirava sempre negativa mas este ano como sou obrigado a fazê-la, tenho de aguentar um horário de décimo ano. (JP)

A leitura dos dados evidencia a falta de diversidade linguística quer a nível de ensino-aprendizagem das LEs quer a nível de envolvimento pessoal com as LEs. Em relação ao primeiro aspecto, só veio comprovar o que afirma Macedo (2006: 102):

O Inglês, a língua do comércio e da tecnologia, é a escolha global número um, enquanto o Francês e o Alemão são a opção número dois na Europa, com o Espanhol na corrida mais ainda bem atrás. Consequentemente, embora a União Europeia proponha o ensino de todas as línguas europeias, o ensino da língua estrangeira nas escolas europeias é ainda sinónimo de ensino da língua dominante. As línguas “fracas” da Europa são, com frequência, totalmente excluídas, e, quando incluídas, pouca ou nenhuma importância lhes é atribuída nos currículos europeus.

Relativamente ao segundo aspecto, coincide com o que é descrito por Andrade (2007: 35) como um “imaginário linguístico algo pobre e restrito, o que não deixa de estar relacionado quer com a reduzida consciência dos contactos linguístico-culturais, quer com uma limitada cultura linguística”.

Resta muito a fazer quanto a políticas linguísticas a fim de que os alunos possam sentir que “Aucune langue ne devrait être négligée, car chacune ouvre des horizons professionnels, culturels ou autres, aux citoyens, aux pays, ainsi qu’au continent dans son ensemble” (Commission Européenne, 2007: 11).

Para que os alunos pudessem relacionar-se mais afectivamente com as LEs, seria necessário que a maior parte não sentisse, no EB, que “herdou” a LE a estudar sem ter qualquer tipo de influência nessa decisão, como se fosse uma fatalidade. Repare-se no grau de satisfação pela aprendizagem das LEs estudadas em cada Ciclo:

Quadro 12 – Percepções sobre aprendizagem das LEs

	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário
Gostas de aprender a LE1/LE2?	MM (9)	MM (7) / M (8)	MM (8)
Gostas dos métodos de ensino?	MM (7)	MM (8) / MM (8)	M (9)
Gostas dos conteúdos leccionados?	MM (7)	N (5) / MM (6)	MM (8)
Gostas das turmas?	M (7)	MM (6) / M (7)	MM (8)
Gostas da forma como foste avaliado(a)?	MM (8)	MM (8) / MM (6)	M (7)

M (Muito) **MM** (Mais ou Menos) **N** (Nada) **?** (Não sei/ Não me lembro)

Apesar de não muito acentuada, nota-se alguma progressão no aumento de satisfação face à aprendizagem quando os alunos podem escolher a LE, quando é a desejada. A Comissão Europeia sugere que “ce n’est pas uniquement ‘au sommet’ que devraient être déterminées les deux ou trois langues étrangères qu’une personne aurait la possibilité d’apprendre, mais que cette décision devrait se prendre ‘à la base’, c’est à dire au niveau des écoles, et aussi, de plus en plus, au niveau des citoyens eux-mêmes” (op. cit.: 13).

Acerca da importância das LEs no contexto extra-escolar; os alunos não têm qualquer dúvida; porém, e como observa Andrade (2007: 34), continuam a mostrar

tendência para restringir o conceito de língua a um objecto de apropriação em situação escolar, valorizando a sua dimensão instrumental e comunicativa, nomeadamente enquanto critério para escolhas curriculares. O inglês particulariza-se neste contexto enquanto língua prioritária para a comunicação internacional e, por isso, a mais importante de aprender. (...) A lógica escolar exerce ainda forte influência sobre outras dimensões das imagens das línguas. Assim, as línguas com presença

curricular são consideradas as mais úteis, mais importantes, com maior prestígio e maior capital sócio-económico e as únicas relativamente às quais os sujeitos revelam consciência de contacto e de competência.

3.2 A aprendizagem das LEs

3.2.1 Percepções de dificuldades

Ao longo dos diferentes ciclos de aprendizagem das LEs, estes alunos têm sentido, globalmente, mais dificuldades nas competências orais e um pouco na escrita. As estratégias de aprendizagem representam também uma dificuldade na aprendizagem e não uma forma de a facilitar. Veja-se o Quadro 13.

Quadro 13 – Dificuldades de aprendizagem percepcionadas

Competências	2º Ciclo	3º Ciclo (LE1 / LE2)	Ensino Secundário
a. Compreensão oral	9	9 / 4	0
b. Expressão oral	9	8 / 5	6
c. Interacção oral	10	6 / 4	2
d. Leitura	5	5 / 4	5
e. Escrita	5	7 / 4	5
f. Conhecimento gramatical	2	4 / 4	1
g. Conhecimento lexical	5	5 / 1	3
h. Conhecimento sócio-cultural	4	5 / 1	3
i. Estratégias de aprendizagem	4	8 / 3	5
j. Auto-avaliação	3	3 / 2	3
k. Espírito crítico	4	5 / 0	1
l. Motivação	4	5 / 1	2

A que se devem as suas dificuldades? Não tendo uma resposta definitiva ou única para esta questão, os dados apresentados nos pontos seguintes podem ajudar a compreender o que, na perspectiva dos alunos, terá favorecido ou dificultado a sua aprendizagem.

3.2.2 Experiências positivas e negativas

A narração das experiências positivas e negativas feita pelos alunos encontra-se no Anexo 3. Destes episódios, retiraram-se as ideias principais listadas na Figura 2 de acordo com o relato de cada aluno.

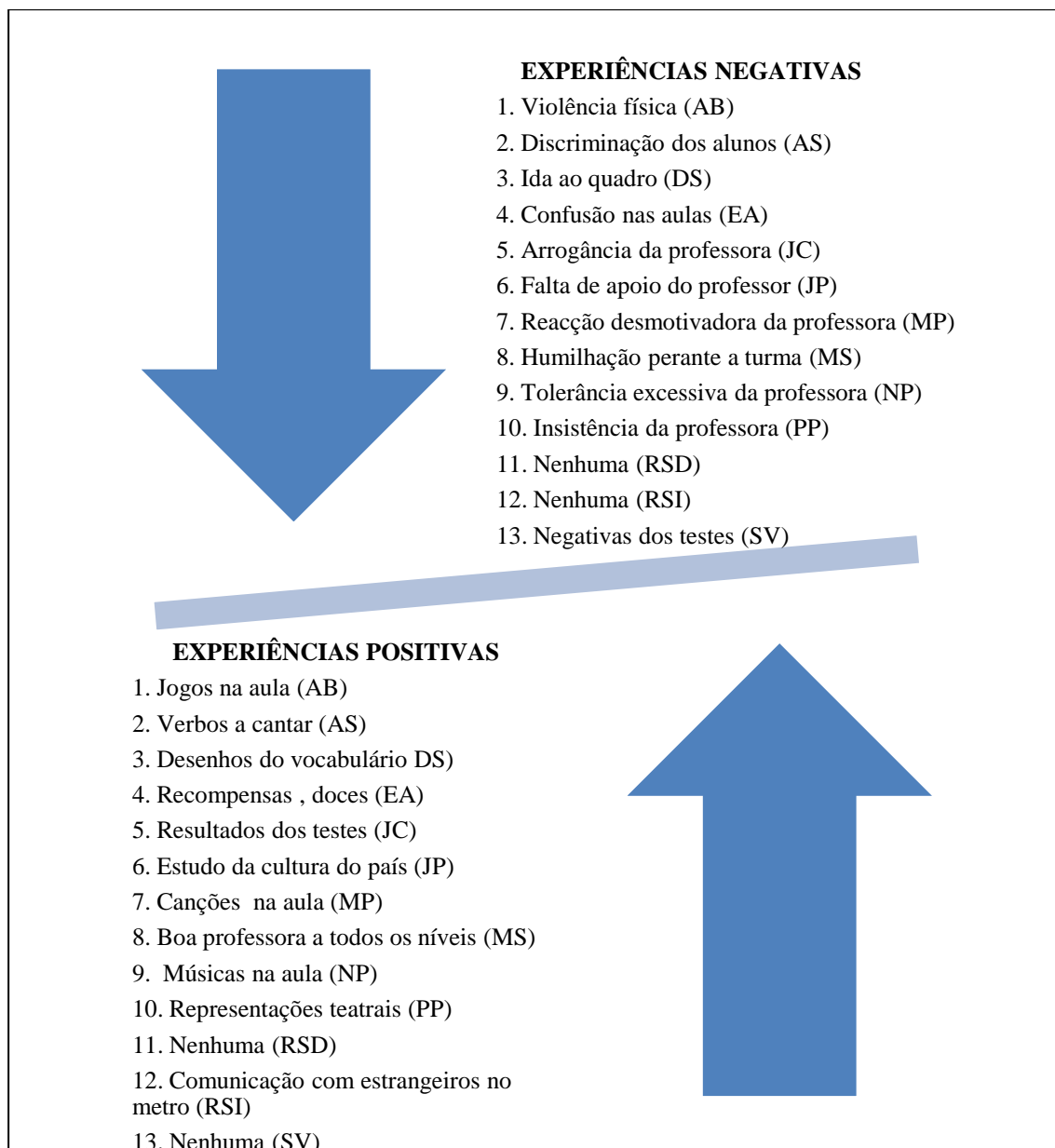


Figura 2 – Experiências positivas e negativas na aprendizagem das LEs

Na leitura dos relatos de experiências, verificou-se a recorrência de alguns elementos como a frequência da presença da figura do professor, alusões ao próprio narrador (o aluno) e referências a aspectos das aulas de LEs. Estes episódios foram agrupados de acordo com as três dimensões que constam do Quadro 14, evidenciando os aspectos positivos e negativos de cada uma delas.

Quanto aos aspectos positivos, estes descrevem sobretudo momentos de aula que, por motivos de ordem variada, marcaram positivamente a aprendizagem das LEs dos alunos, o que parece dar razão a Ushioda (1996: 48) quando adverte: “we should not ignore the potential role that simple aesthetic and kinaesthetic pleasures may play in the development of

intrinsic language learning motivation. Many, for example, may be attracted to the sound and rhythms of the target language, or simply enjoy hearing the language spoken or hearing themselves trying to speak it”.

Quadro 14 – Aspectos positivos e negativos do professor, do aluno e das aulas

DIMENSÕES	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
PROFESSOR	Competência Ser/ saber / saber-fazer (boa professora)	Formas de ser e agir Agressividade Tratamento discriminatório Reacções desmotivadoras Insistências impertinentes Tolerância excessiva Insensibilidade Falta de apoio Arrogância
ALUNO	Sucesso na Avaliação Satisfação pelo esforço	Insucesso na Avaliação Frustração pelas negativas Personalidade Timidez na ida ao quadro
AULA	Carácter lúdico Jogos Representações teatrais Verbos a cantar Canções Músicas Vocabulário desenhado Conteúdo sócio-cultural Língua-cultura Estímulo Recompensas, doces	Disciplina Confusão

Verifica-se que a maior parte dos aspectos de carácter negativo se centram no professor. Efectivamente, a sua influência é muito forte principalmente em jovens alunos (caso dos momentos a que os episódios se reportam). Como afirma Dörnyei (2001: 90), “starting when we are young, our identities evolve to a great extent from the feedback we receive. Therefore, the opinion of significant figures, such as the teacher, plays an important role in reinforcing (or reducing) our self-image”.

Este fenómeno leva Karlsson (2008: 43) a interrogar-se: “What is the drama in the language classroom that sets off these strong emotional reactions? What is it in the relationship between individual learners and teachers that makes the teacher remain the one strong memory and influence in language learning?”. Torres Santomé (2006: 100) tenta encontrar uma explicação:

Em qualquer processo de ensino e aprendizagem, as dimensões sócio-afectivas revestem-se de grande importância, dado que os professores nas suas interações com os alunos transmitem mais informação do que aquela que têm consciência. Os afectos e as emoções comunicam-se verbalmente, mas fundamentalmente, através da linguagem não verbal, daí a necessidade de ter plena consciência do valor destas dimensões em qualquer interacção didáctica. (...) Um estudante que se sinta aceite, que constate que a sua professora ou professor o valoriza e confia nele é muito mais provável que se sinta motivado para aprender e que se esforce mais.

Uma outra forma de olhar para o que os alunos valorizam na aprendizagem das LEs consiste em ver que representações têm de (in)sucesso.

3.2.3 Sentidos do (in)sucesso

Depois de efectuado o levantamento das 39 palavras/expressões que os alunos registaram no QBALEs – Parte D 1 – transmitindo as suas representações acerca do conceito de sucesso, elaborou-se uma síntese desse registo através da Figura 3.

Verifica-se que os alunos associam primordialmente o conceito de sucesso a atitudes e comportamentos (23 ocorrências) que implicam dedicação à aprendizagem das LEs. Para eles, sucesso também está associado a uma perspectiva comunicativa da aprendizagem das LEs (11 ocorrências), pois significa dominar os quatro “skills”. Talvez surpreendentemente, os resultados escolares parecem não estar muito associados à palavra sucesso, ocorrendo apenas 3 vezes. Dois alunos remetem ainda para o conceito de apoio como auxílio ao sucesso.

Relativamente às representações de insucesso, e tal como sucedera com o conceito de sucesso, efectuou-se o levantamento das 39 palavras/expressões que os alunos registaram no QBALEs – Parte D 2 e procedeu-se à transposição desses dados para a Figura 4.

Em primeiro lugar, com 26 ocorrências, os alunos consideram que o insucesso está associado a atitudes e comportamentos opostos aos indicados para a palavra sucesso. Seguem-se as questões de falta de competências na LE. O ambiente da turma, os resultados negativos e a falta de apoio

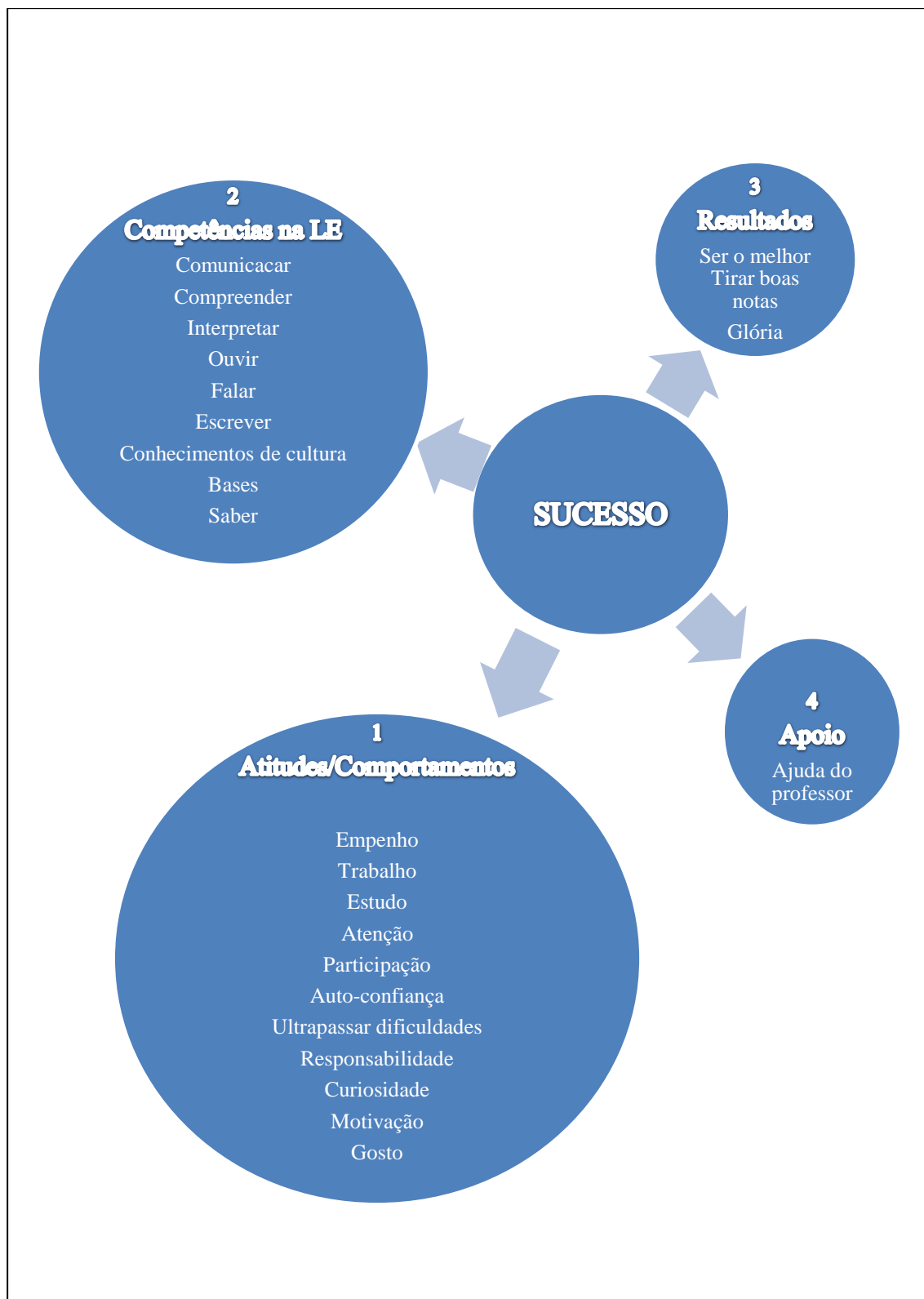


Figura 3 - Representações de sucesso

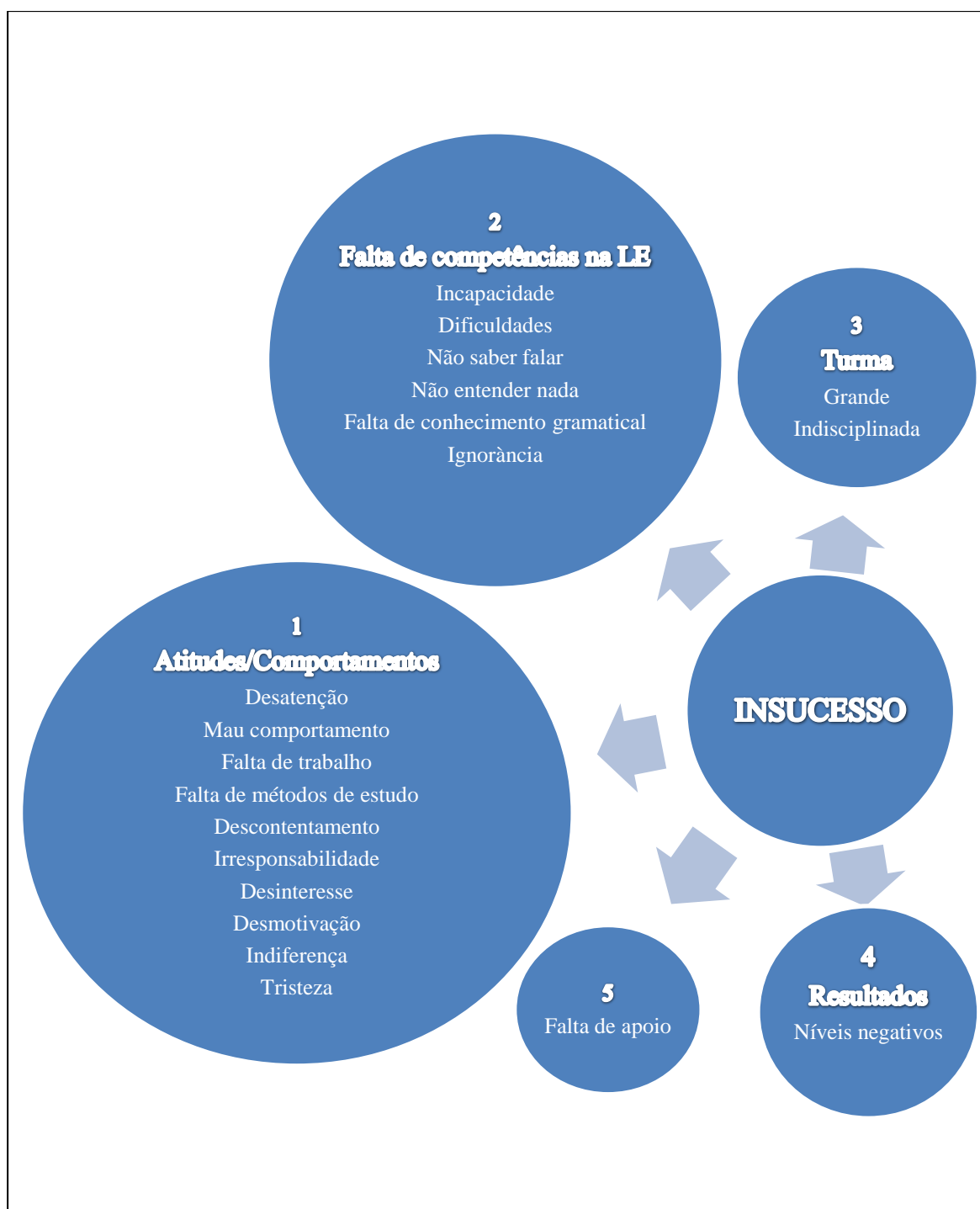


Figura 4 - Representações de insucesso

Se se comparar as representações dos alunos em relação a sucesso e insucesso, verifica-se a existência de pontos em comum. No quadro 15, estão listadas por ordem decrescente de ocorrência as dimensões que emergem das suas respostas.

Quadro 15 – Dimensões de (in)sucesso

Sucesso	Insucesso
Atitudes/Comportamentos (23)	Atitudes /Comportamentos (26)
Competências na LE (11)	Falta de competências (7)
Resultados positivos (3)	Turma grande /indisciplinada (3)
Apoio (2)	Resultados negativos (2)
	Falta de apoio (1)

Como se pode verificar pelo número de ocorrências assinalado entre parênteses no Quadro 15, quando os alunos se referem a sucesso e a insucesso, as suas representações remetem-nos essencialmente para as suas atitudes e comportamentos de aprendizagem (49 ocorrências). Curiosamente, estes aspectos não foram evidenciados nos episódios positivos e negativos relatados, onde os alunos se centraram em dimensões exteriores a si próprios e sobretudo relativas ao ensino.

O que parece ter pouco significado e não estar intimamente ligado nem ao sucesso nem ao insucesso são os resultados da avaliação. Para eles, o sucesso ou o insucesso na aprendizagem das LEs parece depender principalmente das atitudes e comportamentos face à sua aprendizagem ou, como refere Ushioda (1996: 32-33),

The experience of *communicative success* either inside or outside the classroom may induce stronger and more meaningful self-perceptions of ability or skill development. This subjective sense of skill development experienced through language use is likely to be much more meaningful to the student than progress that is objectively measured or evaluated in terms of grades or achievement tests or even teachers' comments.

De acordo com as respostas à questão 1 da Parte C do QBALEs, grande parte dos alunos revê-se como alguém “razoavelmente” motivado, participativo, capaz de dominar emoções, auto-confiante, com *jeito* para as LEs, capaz de ultrapassar dificuldades, de planificar ou auto-avaliar as suas aprendizagens. Em contrapartida, acham-se muito bem relacionados com colegas e professores e plenamente conscientes quer das suas qualidades quer das suas dificuldades (v. Quadro 16). Se se confrontar estas auto-imagens com as auto-percepções acerca do sucesso alcançado na aprendizagem das LEs, os dados encaixam já que grande parte dos alunos considera ter um sucesso mediano.

Quadro 16 – Auto-imagem dos alunos

	M	R	N
Bem relacionado(a) com os colegas	11	2	0
Bem relacionado(a) com os professores	11	2	0
Consciente das dificuldades	10	3	0
Responsável	9	3	1
Consciente das próprias qualidades	9	3	1
Autónomo(a)	5	7	1
Capaz de ultrapassar dificuldades	5	8	0
Intelectualmente curioso(a)	4	8	1
Auto-confiante	4	7	2
Sem medo de errar	4	4	5
Capaz de auto-avaliar as aprendizagens desenvolvidas	4	8	1
Motivado(a)	3	10	0
Com <i>jeito</i> para as LEs	3	7	3
Capaz de planificar e desenvolver aprendizagens	3	8	2
Atento(a)	2	11	0
Crítico(a)	2	10	1
Participativo(a)	2	10	1
Cooperativo(a)	1	11	1
Capaz de dominar emoções	1	11	1

M (Muito) **R** (Razoavelmente) **N** (Nada)

Se os alunos consideram não ter muito sucesso na aprendizagem das LEs importa compreender as suas representações acerca do que afecta positiva e negativamente a sua aprendizagem, ou seja, quais são os factores de (in)sucesso que percebem.

3.2.4 Percepções dos alunos sobre o que afecta a sua aprendizagem

As respostas dos alunos ao QBALEs (Parte D 4.), relativas a factores de (in)sucesso e sintetizadas no Anexo 3, são aqui apresentadas em três Gráficos de acordo com:

1. Os factores relacionados com os alunos
2. Os factores relacionados com o contexto
3. Os factores relacionados com as aulas

Dos aspectos relacionados com eles próprios (Gráfico 2), os alunos consideram que a idade com que iniciaram a aprendizagem das LEs e o domínio das TIC não tiveram influência no (in)sucesso alcançado. Apontam como factores mais influentes no alcance do sucesso o conhecimento da Língua Portuguesa, a atitude em relação às LEs, a sua personalidade e a auto-confiança e auto-estima. Consideram que o que os tem prejudicado mais é o pouco tempo que dedicam ao estudo e prática das LEs. Alguns alunos encaram a forma de estudar

como um auxílio (cinco em treze), outros consideram que a forma como estudam os prejudica (quatro em treze).

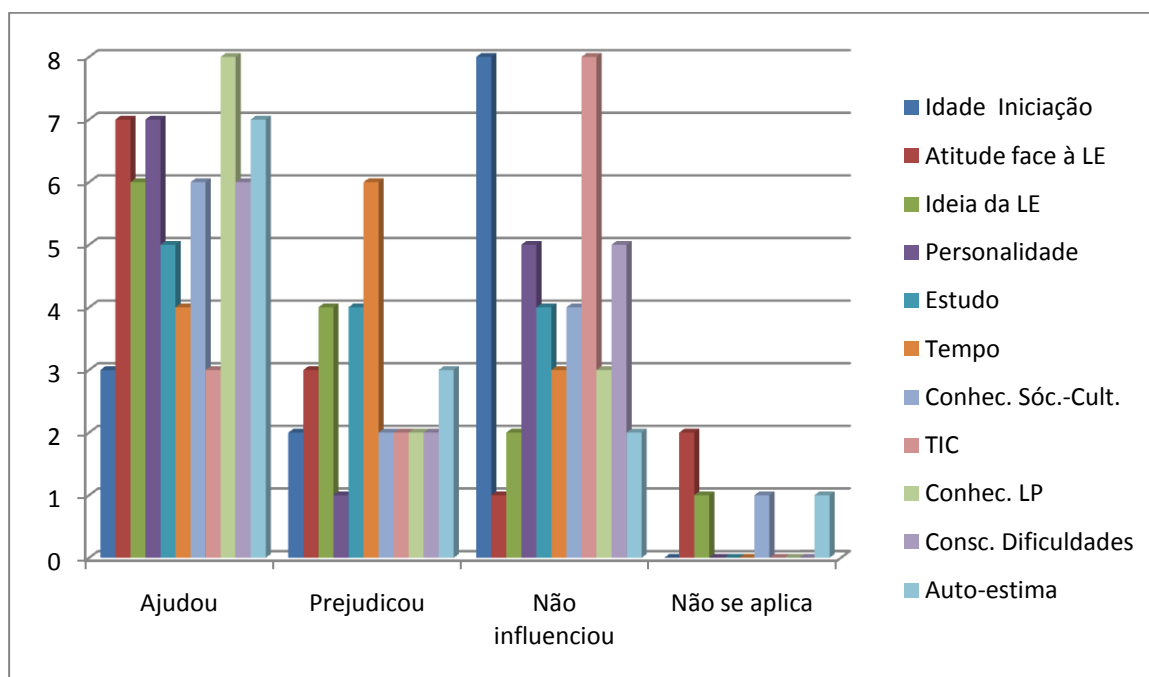


Gráfico 2 – Factores de (in)sucesso relacionados com os alunos

Relativamente a factores relacionados com o contexto (Gráfico 3), os alunos destacam como factores mais positivamente influentes viagens ao estrangeiro e contactos com falantes nativos. De seguida, reconhecem que a atitude da família em relação às LEs e as turmas de que fizeram parte também os ajudou a ter sucesso na aprendizagem das LEs. Por outro lado, pensam que nem os horários das aulas nem o número de alunos por turma teve qualquer tipo de influência.

No que diz respeito aos factores relacionados com as aulas de LEs (Gráfico 4), uma parte significativa dos alunos percepção a influência positiva do estilo de ensino dos professores e, de seguida, do trabalho colaborativo com os colegas e do tipo de TPC realizados. Para grande parte dos alunos, os manuais adoptados, o recurso às TIC, as actividades e materiais das aulas, assim como a participação em actividades extra-lectivas relacionadas com as LEs não tiveram influência significativa na sua aprendizagem das LEs. Um factor que alguns alunos realçam como prejudicial à sua aprendizagem das LEs é a relação dos professores com eles.

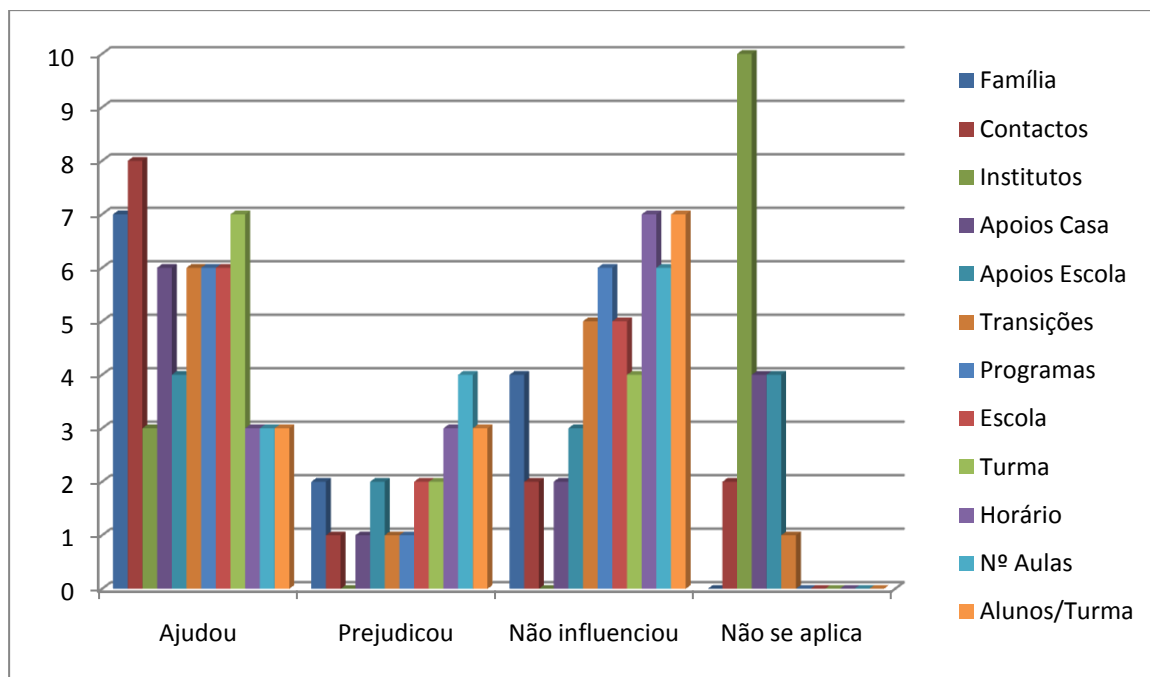


Gráfico 3 – Factores de (in)sucesso relacionados com o contexto

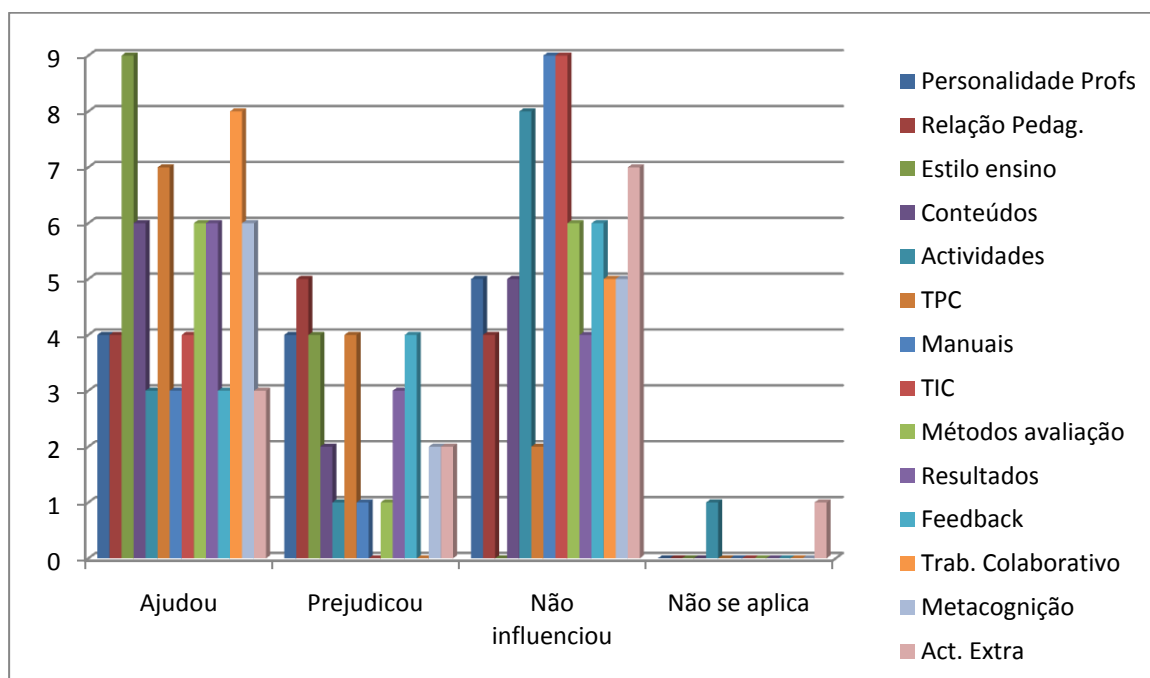


Gráfico 4 – Factores de (in)sucesso relacionados com as aulas de LEs

É de salientar que o item “estilo de ensino dos professores” é o único que não foi assinalado pelos alunos na opção “Não Influenciou”, ou seja, estão convictos de que o estilo de ensino dos professores exerce uma nítida influência quer positiva quer negativa na

aprendizagem das LEs, o que já tinha ressaltado na análise de episódios significativos. No entanto, manifestam alguma dificuldade em explicar porquê. O excerto da EC que se segue centra-se neste aspecto.

JC: Também depende de do estilo de ensino dos professores.

Investigadora: Pois, é daqui, é disso que estamos a falar.

JC: E também a mudança de anos, mudamos de professores e o estilo é diferente, por isso, às vezes não encaixa.

SV: Exacto.

JC: Se for sempre o mesmo estilo.

NP: Também depende muito da personalidade.

Investigadora: Ou seja, desculpa, ou seja, tu achas, JC por exemplo que até é bom variar de professor de ano para ano, para poder variar o estilo, ou não era isso que estavas a dizer?

JC: Há há estilos diferentes.

Investigadora: Sim?

JC: Há uns que às vezes prejudicam e há outros que que beneficiam.

Investigadora: Mas quais são os estilos que prejudicam então?

JC: Sei lá!

Investigadora: No teu caso, podes-me dizer? O que é que tu consideras um professor ou uma professora de LEs que te prejudique? O que é que tem de fazer para te prejudicar?

JC: Depende da forma de dar a aula.

Investigadora: Sim, mas e como é que é essa forma de dar a aula que não te ajuda?

JC: Sei lá. Agora não sei dizer.

Risos de ambos.

Investigadora: O que é que tu ias dizer NP, desculpa?

NP: Que a personalidade também influencia muito porque, por exemplo, no nono ano a Inglês, a minha professora não tinha mão em nós, nós estávamos à vontade e isso sinto que prejudicou porque não aprendi muita coisa nesse ano.

SV: Exactamente.

NP: E fiquei sem algumas bases, foi um dos motivos que depois também me levou a escolher o Francês.

Investigadora: Sentiste que no nono ano perdeste algumas bases que já tinhas adquirido?

NP: Sim.

Investigadora: E e tu RSD, que estilo de professor te prejudicaria ou te prejudica?

RSD: Não sei explicar.

Investigadora: Não, por exemplo, há uma coisa que é comum se calhar que é de facto professores que deixam andar e que não impõem, não sei, que não sabem impor alguma disciplina etc ... isso prejudica sem dúvida alguma todos. Todos consideram que isso prejudica.

Todos: Sim

Investigadora: E um professor demasiado autoritário também não prejudica?

NP: Sim. Pode levar os alunos a a desinteressarem-se ...

SV: Exactamente.

NP: ... da disciplina.

Investigadora: Então qual é para vocês o estilo que ajuda? O democrático?

Risos

Investigadora: Aquele que negocia com os alunos?

SV: Meio termo. Meio termo.

Investigadora: É o democrático, não é? É o estilo democrático?

NP: É.

3.3 Anatomia do (in)sucesso

Como síntese das análises efectuadas nos pontos anteriores (3.1 e 3.2), apresenta-se a Figura 5, que integra os elementos-chave das representações dos alunos. A maior parte dos conceitos apresenta uma dupla funcionalidade, isto é, a sua presença parece permitir ter sucesso na aprendizagem das LEs e a sua ausência parece contribuir para o insucesso na aprendizagem das LEs.

Como se pode verificar pela observação da Figura 5, são múltiplos os factores que contribuem, segundo os alunos, para o (in)sucesso na aprendizagem das LEs. O cruzamento dos dados permite verificar alguma constância de determinados factores. De todos, destacam-se neste momento alguns que estão particularmente enraizados na mente dos alunos e que estes consideram, aprioristicamente, entraves ao sucesso na aprendizagem das LEs: i) o *jeito* para as LEs, ii) os métodos de estudo e iii) a personalidade.



Figura 5 – Anatomia do (in)sucesso

i) O *jeito* para as LEs

Investigadora: Três de vocês acham que têm algum jeito para as LEs, dois acham que não têm jeito para as LEs e um (o NP) acha que tem muito jeito para as LEs. Na vossa opinião, o que é que quer dizer ter jeito para as LEs e em que medida é que isso vos tem ajudado ou não?

RSD: A pronúncia.

Investigadora: A pronúncia? Ter jeito é ter que ter pronúncia?

JC: Não, é aptidão.

Investigadora: Mas aptidão, o que é? Em que sentido?

RSD: ... em Inglês ou em Francês.

Investigadora: Então ter jeito é saber pronunciar correctamente e conseguir perceber o que se lhe é dito. Só?

NP: Facilmente (*Pausa*) associar e (*Pausa*) como (*Pausa*) fazer a (*Pausa*) traduzir facilmente cap... captar e traduzir para automaticamente para o Português, tentar perceber.

Investigadora: Porque por exemplo, tu disseste que tinhas muito jeito para as LEs, portanto achas que ah consegues fazer o quê então para teres essa capacidade? Compreendes logo o que o professor o professor diz? Consegues escrever?

NP: Também depende do raciocínio das pessoas, outras ficam a pensar assim mais tempo e depois já vão perdendo outras coisas que se dizem.

Investigadora: Então é ser rápido também ter jeito?

NP: Sim.

Investigadora: E tu SV, o que é que achas que é ter jeito ou não ter jeito? No teu caso, tu dizes que não tens jeito. Por que é que achas que não tens jeito para as LEs?

SV: Se calhar porque não me esforço o suficiente, mas ...

Investigadora: Então para se ter jeito também é preciso trabalhar o jeito? Não é uma questão que já vem à partida?

SV: Sim e também é preciso manter um bocadinho de interesse porque como eu não não tinha muito interesse pelo Inglês, foi uma disciplina que eu andei sempre a arrastar e como não tinha qualquer tipo de interesse, não me esforçava o mínimo, não (*Pausa*) acho que também é um bocadinho de interesse.

Investigadora: E o jeito não é uma coisa que podemos trabalhar? E descobrir de repente: “olha tenho jeito para isto, tenho jeito para aquilo”? Nas LEs, não pode acontecer?

SV: Depende.

Investigadora: De quê?

SV: Ah (*Risos*) isso já são muitos factores.

Dos treze alunos, apenas três reconhecem ter “muito” *jeito* para as LEs. Pronúncia, aptidão, esforço, interesse, perceber, traduzir e raciocinar rapidamente são alguns dos conceitos que os alunos entrevistados associam a ter jeito para as LEs. Nestas palavras, estão implícitos alguns conceitos associados ao bom aluno de línguas: aquele que tem uma

aproximação activa à aprendizagem da língua, que a concebe como um instrumento de comunicação, que se preocupa com a sua performance (Naiman et al, 1996); aquele que usa estratégias de aprendizagem metacognitivas, cognitivas e sócio-afectivas (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990).

A verdade é que não se pode determinar exactamente em que consiste esse *jeito* para as LEs, uma vez que se pode manifestar de formas muito diferenciadas, como mostrou Stevick (1989) ao descrever sete pessoas excelentes na aprendizagem das LEs com estilos de aprendizagem totalmente díspares. É, por isso, importante que cada aluno encontre o seu *jeito* para as LEs e não o encare como um factor inato e imutável. Como alerta Ushioda (1996: 27), “feedback that is constructive and directs attention to causes other than ability factors will help to limit motivational damage when the student experiences negative outcomes”. Assim, o tipo de “feedback” fornecido aos alunos deverá promover a sua auto-confiança, motivação e capacidade de ultrapassar dificuldades, aspectos estes que os alunos associam à ideia de sucesso.

ii) Os métodos de estudo

Investigadora: (...) Também referiram, o JC e o NP referem a forma de estudar e o tempo que dedicam ao estudo como aspectos que os prejudicaram. Como é que o método agora queria saber sobre o método de estudo, como é que isso vos tem ajudado ou prejudicado? Se é que têm um método de estudo, como é que estudam LEs?

NP: Pois. (*Risos*)

Investigadora: Alguém já alguma vez vos ensinou a estudar LEs? É intuitivo?

JC: Não.

Investigadora: Não estudam? Como é que estudam? Como é que devia ser?

NP: Eu agora não sei muito bem como estudar as LEs.

Investigadora: Apesar de teres sucesso nas LEs. Mas como é que fazes?

NP: É mais com o que capto nas aulas.

SV: Exactamente. Eu sou capaz de ir para um teste de Francês (*Risos*) e não não não estudar. Com o que vou captando das aulas e talvez a parte gramatical, dar uma um umas revisões, mas não sou capaz de estudar, assim, estar ali, pegar nos livros e vou dizer agora durante estas duas horas vou estudar Francês, não, não faço isso.

Investigadora: E mas, por exemplo, os trabalhos de casa, isso também não ajuda?

SV: Ah isso claro porque se formos se fizermos o trabalho de casa certinho ...

Investigadora: Isso já não será também estudo e não será orientação do professor?

SV: Claro, claro, claro.

Investigadora: Mas para além disso?

SV: Porque ao fazermos o trabalho de casa, vamos sempre aprendendo alguma coisa, ...

NP: Claro.

SV: ... Vamos sempre tirando dúvidas, vamos pondo em causa as nossas capacidades, o que conseguimos e o que não conseguimos fazer.

Como se viu anteriormente, alguns alunos da turma consideram que o seu método de estudo os prejudicou na aprendizagem, enquanto outros consideram que os beneficiou. De facto, o uso eficaz de estratégias de aprendizagem, assim como o conhecimento metacognitivo dos alunos parecem ser factores favoráveis à aprendizagem (Jiménez Raya et al. 2007; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990). Contudo, e como se observa neste excerto da entrevista, os alunos têm alguma dificuldade em verbalizar ou explicitar os seus métodos, o que reflecte alguma incapacidade de reflexão sobre o modo como aprendem. Este é um aspecto que deveria ser mais trabalhado nas aulas – aprender a aprender.

iii) A personalidade

No QBALEs, sete alunos indicam a personalidade como factor de apoio à sua aprendizagem. Uma aluna, a SV, indica o contrário:

Investigadora: A SV considera que a sua personalidade a prejudicou na aprendizagem das LEs. Em que medida é que a vossa personalidade, há bocado falámos do estilo dos professores, em que medida é que vocês acham que a vossa personalidade vos tem ajudado ou prejudicado na na aprendizagem das LEs?

NP: Pode beneficiar aquelas pessoas que têm um perdão que têm assim vontade de aprender coisas novas e conhecer sempre mais e desenvolver o seu cérebro e o seu conhecimento.

Investigadora: Então o traço de personalidade aí que tu dizes é a a curiosidade, o querer saber coisas novas.

NP: Sim.

SV: Exacto e quando uma pessoa tem objectivos de objectivos de querer saber exactamente para o futuro, ter um currículo mais mais abastado, acho que isso também ...

Investigadora: Enriquece o currículo. Então isso é uma motivação exterior. Mas por exemplo tu tinhas dito que a tua personalidade te prejudicava. O que é que na tua personalidade te prejudica a aprender as LEs, a não aprender as LEs? Já tens um percurso ...

SV: Não porque eu desisto muito facilmente porque vejo que não consigo fazer uma coisa à primeira ou à segunda vez, não sou capaz de tentar a terceira, não tento mais, não consigo fazer, olha, esquece, não é para mim, desisto desisto logo; por isso é que acho que ...

Investigadora: A tua personalidade te prejudica.

Aqui, os alunos apontam a personalidade como um factor influente na aprendizagem das LEs; destacam a vontade de aprender coisas novas e ter objectivos como contributo para o sucesso, fazendo ecoar as palavras de Kaplan (1993: 131-132): “Whatever the method, only desire can make a student learn a language, desire and necessity”. Outra faceta da personalidade que salientam é desistir facilmente perante as dificuldades. Estas percepções vão ao encontro das perspectivas de teóricos como Ushioda e Dörnyei:

(...) during the course of the learning period, students will inevitably go through negative affective experiences (e.g., poor teaching, disappointing grades, learning setbacks, frustration, lack of stimulation, disillusionment, work pressures, etc.) that may seriously undermine their intrinsic motivation. In the face of such negative experiences, students who know to limit the motivational damage and take self-motivational initiatives will be at a considerable advantage. (Ushioda, 1996: 54)

Self-esteem and self-confidence are like the foundations of a building: if they are not secure enough, even the best technology will be insufficient to build solid wall over them. You can employ your most creative motivational ideas, but if students have basic doubts about themselves, they will be unable to “bloom” as learners. (Dörnyei, 2001: 87)

Tal como o *jeito* ou aptidão, a personalidade do aluno não constitui um factor isolado de outros, como o interesse, a motivação, a auto-estima e a auto-confiança. Ao fomentar estes aspectos, o professor ajudará os alunos a adoptar posturas pró-activas face à aprendizagem.

UMA DISSECÇÃO DO (IN)SUCESSO EM LÍNGUAS (II)

Nesta parte do capítulo, descrevem-se percursos individuais dos treze alunos na aprendizagem das LEs, apresentados de forma biográfica.

3.4 O corpo discente: membro a membro

Learners differ in whether they learn, how they learn, when they learn, and of course what they learn.
(Altman, 1980: 5)

A verificação da veracidade desta afirmação aquando da análise das biografias de aprendizagem dos alunos levou a que todas fossem integradas nesta dissertação. Os pontos que se seguem (do 3.4.1 ao 3.4.13) apresentam aspectos relevantes da biografia de aprendizagem das LEs de cada um dos alunos e estão organizados por ordem alfabética das iniciais dos seus nomes (de AB a SV). No final de cada um dos textos, surge em itálico uma qualificação do aluno, inspirada em Naiman et al. (1996) e no seu *bom aluno de LEs* (“The Good Language Learner”). Estas treze vidas de aprendizagem das LEs foram reconstituídas a partir dos registos biográficos dos alunos, assim como dos dados provenientes de três fontes: o QBALEs, a Aula de 30/01/09 e a EC de 17/02/09 e reportam-se a diferentes Ciclos de aprendizagem que passarão a ser designados pelas siglas PCEB (Primeiro Ciclo do Ensino Básico), SCEB (Segundo Ciclo do Ensino Básico), TCEB (Terceiro Ciclo do Ensino Básico) e ES (Ensino Secundário). Quando surgiram dúvidas relativas a alguns dos dados, estas foram directamente esclarecidas junto dos alunos.

3.4.1 AB

São algumas as incertezas de AB em relação às LEs. Não sabe se devia ser obrigatório estudá-las na escola, ignora se as LEs que estudou lhe vão ser úteis no futuro e também não tem certezas sobre a quantidade de LEs que gostava de ter estudado: se apenas uma ou mais do que duas. Porém, não coloca a hipótese de não ter estudado nenhuma LE. No futuro, gostaria de continuar a aprender LEs, nomeadamente o Italiano. AB também gostaria de vir a aprender Latim, talvez por considerar o seu estudo importante para o Curso de Teologia que pretende seguir.

AB teve um percurso de aprendizagem aparentemente normal no PCEB: gostava de aprender coisas novas e de se divertir. Pensa ter sido um bom aluno naquele período e embora não tivesse iniciado o estudo de nenhuma LE, gostaria de o ter feito.

A frequência do SCEB parece não lhe ter trazido tanta satisfação. De facto, se iniciou o Ciclo relativamente bem com apenas um nível negativo, o mesmo já não se pode afirmar do seu término uma vez que teve sete níveis negativos ao longo do 6º ano de escolaridade.

Quando começou o TCEB, não transitou no final do 7º ano de escolaridade, ano durante o qual teve treze níveis negativos, sendo obrigado a repeti-lo. No ano em que repetiu o 7º ano de escolaridade, só teve um nível negativo. Contudo, concluiu o TCEB com onze níveis negativos no decorrer do 9º ano de escolaridade. Estas oscilações na avaliação são visíveis no Quadro 17:

Quadro 17 – Número de níveis negativos nos S/TCEB (AB)

Ano	5º	6º	7º	7º	8º	9º
Nº Níveis negativos	1	7	13	1	3	11

Nas áreas curriculares não disciplinares chegou a ter Não Satisfaz a Área de Projecto no 6º ano de escolaridade, a Estudo Acompanhado e Área de Projecto no 7º ano de escolaridade e a Formação Cívica no 9º ano de escolaridade. Por vezes, termina o ano lectivo com um nível negativo e começa o ano lectivo seguinte com um nível quatro, como ocorreu com a disciplina de Ciências Físico-Químicas no 7º ano de escolaridade, cujo percurso foi 3-2-2 da primeira vez e 4-3-3 da segunda. Em relação às LEs, esta variação também é notória. Na LE1 (Inglês), AB intercala anos lectivos cujos períodos apresentam apenas níveis positivos e outros em que se passa precisamente o contrário, não tendo um único nível positivo; na LE2 (Francês), os resultados oscilam por duas vezes como se pode verificar nos Quadros 18 e 19.

Quadro 18 – Níveis na LE1 (Inglês) no SCEB (AB)

DISCIPLINA	5º 2001/ 2002			6º 2002/ 2003		
	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
LE1 (Inglês)	3	3	3	2	2	2

Quadro 19 – Níveis nas LEs no TCEB (AB)

DISCIPLINAS	7º 2003/ 2004			7º 2004/ 2005			8º 2005/ 2006			9º 2006/ 2007		
	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
LE1 (Inglês)	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2
LE2 (Francês)	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3

Como viveu AB esses anos de aprendizagem das LEs?

Do que se recorda do SCEB, AB afirma ter gostado razoavelmente de aprender a LE1 (Inglês); o que preferiu foram as turmas e os métodos utilizados. Sentiu que desenvolveu muito a sua motivação para a aprendizagem da LE1 (Inglês), apesar de ter explorado medianamente a maior parte das competências. As dificuldades detectadas foram na expressão e interacção orais, no domínio lexical, na capacidade de auto-avaliação e na expressão do espírito crítico. Para tentar colmatar algumas das lacunas, frequentou a sala de estudo na escola.

No TCEB, AB não gostou de aprender a LE1 (Inglês) e apreciou medianamente a aprendizagem da LE2 (Francês). Ficou com a impressão de que não desenvolveu muito nenhuma das competências pretendidas com excepção da interacção oral, do conhecimento sócio-cultural na LE1 (Inglês) e de estratégias de aprendizagem na LE2 (Francês). Relativamente a esta última competência, talvez AB a destaque devido a episódios como aquele que recorda: “nas aulas de Francês fazíamos muitos jogos dentro da sala, caracterizávamos a turma, era um jogo em que não só nos divertíamos, mas também aprendíamos muito” (QBALEs – Parte B 4.14). Apesar dos níveis negativos obtidos na LE1 (Inglês), AB considera que tem tido algum sucesso nas duas LEs. No entanto, decidiu continuar a LE2 (Francês) por ser, para ele, “uma língua mais compreensível do que o Inglês” (QBALEs – Parte B 4.3)

No ES, AB continua a achar que não tem aprendido muito. A única competência que pensa ter vindo a desenvolver de forma satisfatória é o conhecimento sócio-cultural. Mais uma vez, preocupam-no as estratégias de aprendizagem assim como a auto-avaliação (áreas salientadas na LE1 – Francês – no TCEB). Apesar de ter vindo a frequentar a sala de estudo ao longo dos anos, as suas dificuldades mantêm-se. As suas classificações são as que constam do Quadro 20.

Quadro 20 – Classificações na LE2 (Francês) no ES (AB)

DISCIPLINA	10º 2007/ 2008		
	1ºP	2ºP	3ºP
Francês 4/5	8	9	9

Enquanto aluno de LEs, AB analisa-se de forma mais negativa do que positiva. Um dos aspectos em que se considera muito capaz é na auto-avaliação das suas aprendizagens e talvez por isso não esteja satisfeito com o pouco que tem aprendido. Também assinala que se relaciona muito bem com os colegas, o que já não sucede com os professores. Narra uma

experiência negativa que provavelmente o terá influenciado nesse sentido: “Lembro-me que a Setora muitas vezes batia-nos quando não sabíamos alguma coisa” (QBALEs – Parte B 4.15).

A insegurança é o que se destaca em AB: não é auto-confiante, tem medo de errar, não tem consciência das suas qualidades e assume que não consegue dominar emoções. A sua relativa falta de interesse pelas LEs confirma-se quando afirma que raramente está atento ou motivado, raramente tem consciência das suas dificuldades ou consegue ultrapassá-las, tudo corroborado com a consciência de que não tem muito *jeito* para as LEs.

O que AB associa a sucesso são precisamente três palavras em que ele próprio sente que é deficitário, como revelou na sua análise enquanto aluno de LEs: ele sente que precisa de empenho, atenção e motivação. Quanto à palavra insucesso, fá-lo reportar-se às suas atitudes: “desatenção e mau comportamento” e à sua grande preocupação: falta de métodos de estudo.

Quando analisa o que influenciou a sua aprendizagem das LEs, AB pensa que foram muitas as influências negativas, como se pode verificar no Quadro 21. Dos trinta e sete factores listados, AB identifica vinte e três como tendo sido negativamente determinantes, quer relacionados com ele (sete factores), quer relacionados com o contexto (sete factores) e com as aulas (nove factores). Em relação aos factores pessoais, AB considera que apenas a sua personalidade, o tempo dedicado ao estudo e os seus conhecimentos sócio-culturais o ajudaram na aprendizagem das LEs. Realça, ainda, o papel positivo dos apoios e recursos, do estilo de ensino dos professores e da colaboração dos colegas, o que indicia talvez a percepção de que é um aluno com necessidade de ajuda para ultrapassar dificuldades.

Para AB, são muitos os factores que o impedem de ter mais sucesso na aprendizagem das LEs. Por vezes consegue ultrapassá-los, outras vezes não. Instabilidades, inseguranças, indecisões e oscilações fazem AB parecer um aluno de LEs *instável*.

Quadro 21 – Influências na aprendizagem das LEs (AB)

<i>Aspectos relacionados contigo</i>	A	P	NI	NA
1. A idade com que começaste a aprender LEs			X	
2. A tua atitude em relação às LEs (motivação ou desmotivação)		X		
3. A tua ideia sobre as LEs (fáceis ou difíceis, interessantes ou aborrecidas....)		X		
4. A tua personalidade	X			
5. A tua forma de estudar/ praticar LEs		X		
6. O tempo que dedicas ao estudo/ prática das LEs	X			
7. Os teus conhecimentos sócio-culturais	X			
8. O teu domínio das TIC		X		
9. O teu conhecimento da Língua Portuguesa		X		
10. A consciência que tens das tuas dificuldades		X		
11. A tua auto-confiança e auto-estima enquanto aluno(a)		X		
<i>Aspectos relacionados com o contexto</i>	A	P	NI	NA
1. A atitude da tua família em relação às LEs		X		
2. Viagens ao estrangeiro/ contactos com falantes nativos		X		
3. A frequência de Institutos de Línguas/ explicações	X			
4. Os apoios e recursos em casa			X	
5. Os apoios e recursos na escola (sala de estudo, acompanhamento, ...)	X			
6. A transição de ciclos ou anos		X		
7. Os programas das LEs	X			
8. As escolas que frequentaste		X		
9. As turmas de que fizeste parte		X		
10. Os horários das aulas de LEs		X		
11. O número de aulas de LEs por semana			X	
12. O número de alunos por turma		X		
<i>Aspectos relacionados com as aulas de LEs</i>	A	P	NI	NA
1. A personalidade dos professores		X		
2. A relação dos professores contigo			X	
3. O estilo de ensino dos professores	X			
4. Os conteúdos das aulas		X		
5. As actividades e materiais das aulas		X		
6. O tipo de TPC realizados		X		
7. Os manuais adoptados		X		
8. O recurso às TIC	X			
9. Os métodos de avaliar as tuas aprendizagens		X		
10. Os teus resultados na avaliação			X	
11. O feedback e apoio dos professores		X		
12. O trabalho colaborativo com colegas	X			
13. A reflexão sobre o processo de aprendizagem (ex., auto-avaliação)		X		
14. A participação em actividades extra-lectivas relacionadas com as LEs		X		

A (Ajudou-me) **P** (Prejudicou-me) **NI** (Não Influenciou) **NA** (Não se Aplica no meu caso)

3.4.2 AS

Ao percorrer o registo biográfico de AS, o que ressalta à primeira vista é a quantidade de colunas (superior à da maior parte dos restantes alunos da turma), isto porque AS ficou retida duas vezes: a primeira vez no 7º ano de escolaridade e a segunda vez no 10º ano de escolaridade, ou seja, no final e início de dois Ciclos de escolaridade: o TCEB e o ES. AS

parece ter algumas dificuldades em adaptar-se a novos ciclos. Isso é visível logo no início da sua escolaridade; não se deve ter adaptado muito facilmente ao PCEB, uma vez que considera ter sido uma aluna apenas razoável, contrariamente à maioria dos seus colegas que pensam ter sido bons alunos nesse ciclo. Se se observar mais atentamente os resultados obtidos por AS no TCEB, verifica-se uma disparidade de valores, nomeadamente no 7º Ano de Escolaridade, como se pode comprovar no Quadro 22.

Quadro 22 – Níveis no 3º período no TCEB (AS)

	7º 02/03	7º 03/04	8º 04/05	9º 05/06
DISCIPLINAS	3ºP	3ºP	3ºP	3ºP
Língua Portuguesa	3	4	3	3
LE1 (Inglês)	2	2	2	2
LE2 (Francês)	3	4	3	3
História	2	4	3	3
Geografia	3	4	3	3
Matemática	2	4	2	3
Ciências Naturais	2	3	3	3
C. Físico-Químicas	2	3	2	3
Educação Visual	3	3	3	-
Educação Musical	3	4	4	-
Educação Tecnológica	3	4	4	3
Educação Física	4	3	3	3
TIC	-	-	-	3
Área de Projecto	S	S	S	S
Estudo Acompanhado	-	-	SB	S
Formação Cívica	-	-	S	S

O que se pode concluir da nítida melhoria nos níveis obtidos por AS do ano lectivo de 2002/03 para 2003/04? No QBALEs – Parte C - 1.17, AS revela ser muito capaz de ultrapassar dificuldades; terá sido, provavelmente, o que aconteceu nesta situação. Nos restantes anos, AS mantém o nível três na maior parte das disciplinas, como tinha acontecido no SCEB, com as excepções da LE1 (Inglês) e da Matemática.

No que concerne ao 10º ano de escolaridade, a repetição do ano não lhe trouxe uma clara melhoria das classificações, à semelhança do que ocorrera no 7º ano de escolaridade e como indicam os dados do Quadro 23.

Quadro 23 – Classificações no ES (AS)

	10º 2006/ 2007				10º 2007/ 2008		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP
Português	8	9	10	Português	11	12	13
Inglês	7	7	6	Francês 4/5	10	10	10
Filosofia	8	7	7	Filosofia	10	7	7
Educação Física	11	12	13	Educação Física	11	12	13
TIC	6	8	10	Desenho A	12	12	13
História A	10	12	11	Geometria Descritiva A	8	8	8
MACS	7	8	8	História da Cultura e Arte	14	13	14
Geografia A	8	6	AM	-	-	-	-

Ainda que tenha ligeiramente melhorado a sua média de 9.28 para 11.14, AS continua com classificações baixas e até negativas em disciplinas centrais para a sua área, como é o caso de Geometria Descritiva A. Tendo iniciado por um Curso de Ciências Sócio-Económicas, acabou por optar por um Curso mais ligado às Artes devido aos fracos resultados obtidos e porque tem “bastante interesse por Arte” (Parte B – 4. 4.2 do QBALEs). Porém, ao longo do Ensino Básico não se destacou nem em EVT nem em EV, tendo até um nível negativo no 8º ano de escolaridade. A grande variação das suas classificações (entre 6 e 14 valores) revela um percurso problemático.

Se se focalizar a observação nos resultados de AS na aprendizagem das LEs ao longo do seu percurso escolar, é notória a diferença entre o insucesso sofrido na LE1 (Inglês) e o sucesso alcançado na LE2 (Francês), como revelam os dados do Quadro 24, apesar de no ES os resultados estarem no limite positivo mínimo.

Quadro 24 – Resultados nas LEs do SCEB ao ES (AS)

	5º 00 / 01			6º 01 / 02			7º 02 / 03			7º 03/ 04			8º 04 / 05			9º 05 / 06							
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º					
LE1(I)	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2					
LE2(F)	-	-	-	-	-	-	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3					
			10º 2006 / 2007												10º 2007 / 2008								
DISCIPLINAS			1ºP			2ºP			3ºP			DISCIPLINAS			1ºP			2ºP			3ºP		
Inglês			7			7			6			Francês 4/5			10			10			10		

AS tem consciência deste binómio na sua aprendizagem das LEs, uma vez que considera não ter nenhum sucesso na aprendizagem da LE1 (Inglês) e algum sucesso na LE2 (Francês). Ao afirmar que não tem nenhum sucesso na LE1 (Inglês), AS não se limita a constatar o evidente (um nível positivo e dezassete níveis negativos durante seis anos); revela, igualmente, o que foi para ela ter insucesso: sentir-se “incapaz”, sentir “dificuldades” e “falta de apoio” (Parte D 2. do QBALEs). Ao considerar que tem algum sucesso na LE2 (Francês),

depreende-se que AS consegue prestar “atenção”, ter “atenção” e é “capaz de ultrapassar dificuldades” (Parte D 1. do QBALEs).

Como é que AS chegou a destinos tão díspares na aprendizagem das LEs?

Por que é que o único nível positivo que teve na LE1 (Inglês) foi no primeiro período da segunda vez que frequentou o 7º ano de escolaridade?

Por que é que optou por continuar a estudar a LE1 (Inglês) no ES apesar do insucesso vivido ao longo dos anos?

Por que é que nunca teve apoio à disciplina de LE1 (Inglês)?

São muitas as questões que rodeiam o percurso de AS na aprendizagem das LEs.

AS iniciou a aprendizagem da LE1 (Inglês) no SCEB. Esta experiência revelou-se de imediato extremamente negativa. Não gostou de nenhum aspecto relacionado com a disciplina. Não gostou de aprender a LE, não gostou dos métodos de ensino, não gostou dos conteúdos leccionados, não gostou das turmas, e não gostou da forma como foi avaliada. Esta aversão à aprendizagem da LE1 (Inglês) poder-se-á compreender com o relato que a aluna faz de um episódio negativo de que se recorda:

No Segundo Ciclo, o que me marcou negativamente (muito mesmo), foi a minha professora de Inglês que, graças a ela, nunca mais gostei dessa língua nem a aprendi. Ela em vez de ajudar os alunos com mais dificuldade, mandava-os para o fundo da turma e praticamente “excluía-nos”. Lá punha os melhores alunos à frente. Graças a este episódio, se um dia precisar desta língua, só tirando um curso é que me safo. (QBALEs – Parte B – 4.15)

O sublinhado e os parênteses que a aluna fez questão de incluir reforçam a intensidade dos sentimentos negativos que foram fomentados em relação à LE1 (Inglês) naquela altura, e que nunca mais foram ultrapassados, como se pode comprovar pelo resto do percurso da sua aprendizagem. De facto, no TCEB, a LE1 (Inglês) continuou a representar para AS tudo o que há de negativo na aprendizagem de uma LE. Apesar da mudança de Ciclo e até de escola (passou de uma EB2/3 para uma Escola Secundária), AS manteve o seu profundo desagrado em relação à LE1 (Inglês), na qual pensa não ter desenvolvido nenhuma competência. Apesar deste percurso de aprendizagem da LE1 (Inglês) repleto de obstáculos, AS não teve qualquer tipo de apoio; esta ausência de auxílio associada às dificuldades levou AS à sensação de incapacidade que destaca quando fala de insucesso nas LEs, assim como a um sentimento de exclusão.

Nos antípodas está a LE2 (Francês), cuja aprendizagem AS iniciou no 7º ano de escolaridade; efectivamente, esta agradou-lhe muito a todos os níveis. Gostou muito de aprender a LE, dos métodos de ensino, dos conteúdos leccionados, das turmas e da forma como foi avaliada. Gostou tanto que parece ter saudades de alguns momentos dessa aprendizagem. Um desses momentos é lembrado no episódio que se segue:

No Terceiro Ciclo, o que me marcou positivamente foi um método de estudar os verbos da língua francesa. Descobri que os decorava melhor a cantar, e a partir dessa descoberta sempre que tinha testes, cantava os verbos que saíam. E resultava mesmo. Agora deixei de o fazer mas acho que vou usar de novo esta técnica porque tirava boa nota e ajudava-me bastante. (QBALEs – Parte B – 4.14)

AS considera ter desenvolvido, de forma acentuada, competências de compreensão oral e escrita, conhecimento gramatical, estratégias de aprendizagem, capacidade de auto-avaliação e motivação para a aprendizagem das LEs. Onde sentiu mais dificuldades foi na expressão oral e na leitura.

Actualmente, AS está no Curso Científico-Humanístico de Ciências Sócio-Económicas e pretende prosseguir estudos se a média que obtiver assim o permitir. Acabou por optar pela aprendizagem da LE2 (Francês) quando repetiu o 10º ano de escolaridade porque, como admitiu: “não sei praticamente nada de Inglês e gosto de Francês”. AS está a gostar muito de aprender a LE2 (Francês); o único aspecto que lhe agrada medianamente é a turma em que está integrada. Pensa estar a desenvolver capacidades de compreensão oral, de escrita, estratégias de aprendizagem e capacidade de auto-avaliação. As dificuldades perante as quais se está a deparar são as mesmas do TCEB: expressão oral e leitura.

O balanço entre a aprendizagem negativa de uma LE e a aprendizagem positiva de uma outra LE resultou num saldo positivo. De facto, AS aprecia as LEs, sentindo-se entusiasmada principalmente pelo Francês, Espanhol e Italiano. Futuramente, gostaria de continuar a aprender LEs, nomeadamente Alemão e Inglês (considera que não aprendeu esta última LE embora tenha tido cinco anos de aprendizagem). AS tem uma perspectiva indubitavelmente positiva relativamente ao papel das LEs na escola. Acha-as fundamentais e não considera a hipótese de não ter estudado nenhuma LE; pelo contrário, gostaria de ter estudado mais de duas LEs e por isso pensa que deveria haver mais oferta de LEs na escola.

Ao efectuar o balanço da sua aprendizagem das LEs, AS centra-se na LE1 (Inglês) para identificar alguns factores que influenciaram negativamente a sua aprendizagem. A maior parte desses factores relacionam-se com as aulas, tais como: a relação dos professores

com ela, o estilo de ensino dos professores, os resultados na avaliação e o feedback e apoio dos professores (no caso de AS, a falta de apoio ou até mesmo alguma rejeição). Admite que aspectos ligados ao contexto como as escolas que frequentou, as turmas de que fez parte e o número de alunos por turma também contribuíram para o seu insucesso na aprendizagem da LE1 (Inglês). Finalmente, reconhece que a idade com que começou a aprender a LE1 – Inglês (no SCEB), a sua atitude de desmotivação em relação à LE1 (Inglês) e a sua ideia sobre essa LE foram igualmente aspectos decisivos neste processo conturbado de aprendizagem da LE1 (Inglês).

O que é que ainda permite a AS encarar a aprendizagem das LEs de forma positiva? Por um lado, a experiência da aprendizagem da LE2 (Francês) foi de algum modo reconfortante. Por outro lado, tem uma percepção de si própria como aluna de LEs razoavelmente positiva e com uma noção clara das suas qualidades e dificuldades, como destaca no QBALEs (Parte C – 1.15 / 1.16)

Pela descrição efectuada, percebe-se que AS tem dois pesos e duas medidas no que toca à aprendizagem das LEs. Quando se trata da LE1 (Inglês), a sua receptividade é quase nula; só se for profissionalmente obrigada é que considera a hipótese de (re)aprender essa LE e só entrará neste circuito por motivos pragmáticos, por alguma necessidade premente na qual terá de recorrer a um curso nalgum Instituto de Línguas, por exemplo. Se estiver em questão a LE2 (Francês), já perspectiva a aprendizagem das LEs como algo de apazível. A sua tendência para as LEs é notória, tendo sido travada pelo incidente vivido na iniciação da aprendizagem das LE1 (Inglês), que acabou por a marcar, embora não de forma definitiva já que gosta de aprender a LE2 (Francês) e equaciona estudar outras LEs.

Em suma, AS aparenta ser uma aluna de LEs *dividida*, cuja experiência de aprendizagem das LEs sofre alterações de acordo com a LE em questão.

3.4.3 DS

Para além da LE1 (Inglês) e da LE2 (Francês), DS não refere contacto com mais nenhuma LE. Parece existir um vazio no seu universo linguístico a nível de idiomas estrangeiros. Face às LEs estudadas na escola, apresenta apenas sentimentos negativos: indiferença pela LE1 (Inglês) e preocupação pela LE2 (Francês). O vazio constatado é reforçado por algumas posições de DS em relação à aprendizagem das LEs, tais como: não gostaria de ter estudado mais de duas LEs; não tem a certeza se lhe bastaria ter estudado

apenas uma LE; se dependesse dele, não teria estudado nenhuma LE; não sabe se o ensino das LEs na escola devia ser obrigatório; não sabe se gostaria de continuar a estudar LEs no futuro porque ignora se as utilizará.

O que terá levado DS a tomar esta postura pouco favorável à aprendizagem das LEs?

Talvez os resultados que foi obtendo às LEs ao longo dos anos expliquem um pouco esta perspectiva. Embora considere ter muito *jeito* para as LEs, os níveis apresentados no registo biográfico do aluno não reflectem essa percepção, como se pode verificar nos Quadros 25 e 26.

Quadro 25 – Níveis na LE1 (Inglês) no SCEB (DS)

DISCIPLINA	5º 2002 / 2003			6º 2003 / 2004		
	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
LE1 (Inglês)	4	4	4	3	3	3

Quadro 26 – Níveis nas LEs no TCEB (DS)

DISCIPLINAS	7º 2004 / 2005			8º 2005 / 2006			9º 2006 / 2007		
	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
LE1 (Inglês)	3	3	3	3	3	3	2	2	2
LE2 (Francês)	3	3	3	3	2	3	2	3	3

Globalmente, DS é um aluno com resultados tendencialmente bons, senão veja-se o quadro seguinte:

Quadro 27 – Níveis obtidos nos S/TCEB (DS)

	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
SCEB	2	30	14	0
TCEB	14	71	17	2

Dos catorze níveis negativos no TCEB, cinco são nas LEs. Uma observação mais atenta do que aconteceu na LE1 (Inglês) faz notar uma certa disparidade entre o início do SCEB, em que DS obteve o nível quatro no 5º ano de escolaridade, e o fim do TCEB, em que DS teve nível dois no 9º ano de escolaridade, sendo que nos anos intermédios teve nível três em todos os períodos. No caso da LE2 (Francês), o percurso foi mais homogéneo, assentando essencialmente no nível três à excepção de dois níveis dois repartidos em dois anos lectivos.

Se se tentar acompanhar a forma como DS viveu a sua aprendizagem das LEs, verifica-se que no SCEB, o que DS mais apreciou ao iniciar o estudo da LE1 (Inglês) foram as turmas em que esteve integrado mas não gostou dos conteúdos leccionados. Aprender a

LE1 (Inglês), os métodos de ensino ou a avaliação foram encarados com um entusiasmo comedido. A única competência que DS pensa ter desenvolvido foi o conhecimento gramatical e sente que não aprendeu a compreender textos orais, nem a expressar-se ou interagir oralmente. Perante essas dificuldades, teve ajuda da família.

No TCEB, DS continuou a não gostar dos conteúdos (quer na LE1- Inglês – quer na LE2 - Francês); já no PCEB, DS não tinha manifestado muito gosto por aprender coisas novas. Este aspecto parece estar relacionado com a forma como ele próprio se revê: razoavelmente curioso do ponto de vista intelectual. Ainda fazendo o balanço da sua aprendizagem das LEs no TCEB, DS continuou a preferir as suas turmas em detrimento de restantes elementos inerentes à aprendizagem (o gosto pela aprendizagem das LEs, os métodos de ensino, a forma de avaliação). Das competências desenvolvidas, destaca-se uma vez mais a falta de domínio a nível da oralidade, assim como a falta de motivação (em ambas as LEs). Para tentar ultrapassar as lacunas sentidas, continuou a ter o apoio familiar (LE1 – Inglês) e a ajuda de colegas (LE2 – Francês). No final, tem a percepção de que teve pouco sucesso na aprendizagem da LE1 (Inglês) e algum sucesso na LE2 (Francês), talvez por sentir que lhe falta conseguir: interpretar, compreender e desenvolver trabalho, as três noções que associa a sucesso para DS (QBALEs - Parte D 1.)

DS ingressou no ES inscrevendo-se no curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Tenciona ser Engenheiro. Optou por continuar a estudar a LE2 (Francês) para fugir às dificuldades sentidas na LE1 (Inglês), ainda que na sua análise acerca do TCEB tivesse apontado três pontos de dificuldade na LE2 (Francês) contra um na LE1 (Inglês). A aprendizagem da LE2 (Francês) no ES agrada-lhe, primordialmente, devido às turmas (como nos ciclos anteriores), e neste nível de ensino também aprecia os métodos de ensino assim como a forma como está a ser avaliado. DS pensa que o que tem vindo a desenvolver de forma mais evidente são capacidades de escrita, conhecimento gramatical e motivação para a aprendizagem das LEs. Sente dificuldades na expressão oral e na leitura e continua a ter ajuda familiar.

Globalmente, os resultados deste aluno no 10º ano de escolaridade não são animadores, como mostra o Quadro 28, mesmo na LE2 (Francês) e apesar de a ter escolhido para fugir às dificuldades na LE1 (Inglês).

Quadro 28 – Classificações no ES (DS)

DISCIPLINAS	10º 2007 / 2008		
	1ºP	2ºP	3ºP
Português	8	8	10
Francês 4/5	9	9	10
Filosofia	8	8	8
Educação Física	16	15	15
Matemática A	9	10	11
Física Química A	10	10	10
Biologia Geologia	9	8	10

Enquanto aluno de LEs, DS avalia-se favoravelmente no que concerne a aspectos afectivos, considerando que se relaciona muito bem com colegas e professores, sendo atento, responsável e motivado (curiosamente, a motivação tem sido encarada por DS como um dos pontos fracos no seu percurso de aprendizagem, à excepção deste último nível de ensino). Numa vertente mais negativa, DS acha-se pouco autónomo, crítico, participativo, cooperativo e ainda pouco auto-confiante. A sua falta de confiança é ilustrada por uma experiência negativa que DS narra no QBALEs – Parte B 4.15: “O episódio negativo que me marcou foi quando a professora me mandou ao quadro e eu tive que responder a perguntas”.

Nos factores explicativos de uma aprendizagem com mais ou menos sucesso, DS enumera seis aspectos relacionados com ele e que prejudicaram a sua aprendizagem das LEs: a idade com que começou a aprender, a forma como estuda, o tempo que dedica ao estudo, os conhecimentos sócio-culturais, o conhecimento da Língua Portuguesa e a falta de auto-estima enquanto aluno. Aspectos ligados ao contexto, como a atitude da família em relação às LEs, os apoios e recursos em casa e na escola, os programas das LEs e ainda o número de aulas de LEs por semana são apontados por DS como prejudiciais à sua aprendizagem. Alguns destes pontos, como a atitude da família e o apoio em casa, são incompreensivelmente rotulados de forma negativa como entraves à aprendizagem das LEs por DS. Efectivamente, na descrição do seu percurso de aprendizagem, DS indicou que sempre teve o apoio da família. Nos aspectos relacionados com as aulas, DS sublinha numerosos pontos que o prejudicaram, nomeadamente a relação dos professores com ele, o estilo de ensino dos professores, os conteúdos das aulas, o tipo de TPCs realizados, os resultados na avaliação, o feedback dos professores e a própria reflexão sobre o processo de aprendizagem. O que ajudou DS no seu processo de aprendizagem das LEs foi: a personalidade dos professores, as actividades e materiais usados nas aulas, o trabalho colaborativo com colegas e a participação em actividades extra-lectivas. Para DS, alguns factores não foram minimamente decisivos: o

domínio das TIC, os manuais adoptados, o recurso às TIC e os métodos de avaliar as aprendizagens não tiveram, na sua opinião, qualquer tipo de influência na sua aprendizagem.

DS não revela ter especial apetência pela aprendizagem das LEs; para ele, seria prescindível. Quando evoca um momento particularmente positivo da sua aprendizagem das LEs, o que lhe ocorre contar é: “O episódio positivo que me marcou foi desenhar figuras no caderno com o significado delas” (QBALEs - Parte B 4.14).

Esta recordação de DS parece ser mais uma amostra do seu estado: o de um aluno *descomprometido* face à aprendizagem das LEs.

3.4.4 EA

EA é uma aluna com um aproveitamento tendencialmente bom, mas que foi baixando ao longo dos anos. Considera ter sido boa aluna no PCEB e isso manteve-se nos SCEB e TCEB com algum decréscimo, como se pode verificar no Quadro 29.

Quadro 29 – Níveis no final de cada Ciclo do Ensino Básico (EA)

	Nível 3	Nível 4	Nível 5
SCEB	12%	50%	38%
TCEB	45%	45%	10%

No ES, essa tendência decrescente continuou como indica o Quadro 30.

Quadro 30 – Classificações no final do 10º ano de escolaridade (EA)

Classificações	11	13	15	17
Porcentagem	29%	43%	14%	14%

Durante todo o seu percurso escolar, EA teve apenas dois resultados negativos: um nível dois no primeiro período no 9º ano de escolaridade à disciplina na Inglês e uma classificação de nove no primeiro período no 10º ano de escolaridade na disciplina de Filosofia. Nas áreas curriculares não disciplinares, EA teve sempre Satisfaz Bem (SB), à excepção de duas ocasiões: no primeiro período do 9º ano de escolaridade nas Áreas de Projecto e Estudo Acompanhado. Apesar deste aparente cenário de sucesso a nível global de aproveitamento e na área específica das LEs, EA tem uma percepção diferente da sua aprendizagem. Efectivamente, tendo começado a estudar a LE1 (Inglês) no 4º ano de escolaridade do EB, não considerou aquela experiência positiva nem acha que esta a tenha

preparado para o SCEB. As primeiras impressões negativas no que concerne à aprendizagem da LE1 (Inglês) mantiveram-se no SCEB, uma vez que EA não gostou de aprender essa LE nem dos conteúdos leccionados. Aquilo que verdadeiramente apreciou? As turmas que integrou. Na óptica de EA, a maior parte das competências não foram desenvolvidas; apenas aprendeu alguma gramática e um pouco de conhecimento sócio-cultural, estratégias de aprendizagem e capacidades de auto-avaliação. Ficou convencida de que tinha dificuldades em todas as áreas e tentou ultrapassar essas lacunas com a ajuda de colegas. Se se observar o Quadro 31, os resultados não reflectem estas auto-percepções.

Quadro 31 – Classificações na LE1 (Inglês) no SCEB (EA)

	5º 2002/ 2003			6º 2003/ 2004		
DISCIPLINA	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
LE1 (Inglês)	5	4	4	4	4	4

Como se justifica tal fosso entre os números registados na pauta e as percepções da aluna? Se se atentar num episódio que EA revela acerca deste período de aprendizagem, talvez se compreenda um pouco a situação. Conta EA que:

No 2º Ciclo: as aulas de Inglês eram um pouco confusas, não se aprendia nada. A professora não tinha “mão” nos alunos, eles faziam o que queriam, e para piorar ela falava muito baixo, o que fazia com que os alunos falassem mais alto que ela. Logo não se aprendia nada. (QBALEs – Parte B – 4.15.)

EA parece pensar que os resultados não corresponderam a uma real aprendizagem da LE1 (Inglês), por isso assinalou ter sentido dificuldades em todas as competências: compreensão oral, expressão oral, interacção oral, leitura, escrita, conhecimento gramatical, conhecimento lexical, conhecimento sócio-cultural, estratégias de aprendizagem, capacidade de auto-avaliação, espírito crítico e motivação.

No TCEB, EA distingue duas aprendizagens: a da LE1 (Inglês) e a da LE2 (Francês). Continuou a não gostar da primeira mas apreciou muito a segunda, residindo a diferença nos conteúdos de que EA não gostou na LE1 (Inglês) e de que gostou razoavelmente na LE2 (Francês). Quanto às competências desenvolvidas, EA pensa que, tal como no SCEB, não desenvolveu praticamente nenhuma, salvo o conhecimento gramatical, o conhecimento sócio-cultural, a capacidade de auto-avaliação e o espírito crítico na LE1 (Inglês). Em contrapartida, na LE2 (Francês), EA considera que desenvolveu razoavelmente todas as competências com excepção das capacidades de interacção oral e de leitura. Para EA e no que

diz respeito à LE1 (Inglês), quase todas as competências são um foco de dificuldades; talvez por isso considere que teve pouco sucesso na LE1 (Inglês). Na LE2 (Francês), EA considera que tem dificuldades apenas na interação oral e na leitura e talvez por isso também pense que tem mais sucesso na LE2 (Francês) do que na LE1 (Inglês). Se se consultar os resultados obtidos nas LEs e as percepções que EA tem da sua avaliação, verifica-se que neste caso há alguma correspondência, já que os resultados na LE2 (Francês) são tendencialmente superiores aos da LE1 (Inglês), como se pode constatar no Quadro 32.

Quadro 32 – Classificações nas LE1 (Inglês) e LE2 (Francês) no TCEB (EA)

DISCIPLINAS	7º 2004 / 2005			8º 2005 / 2006			9º 2006 / 2007		
	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
LE1 (Inglês)	4	3	4	3	4	4	2	3	3
LE2 (Francês)	4	4	4	4	4	4	3	3	4

Do TCEB, EA recorda-se de um episódio positivo que se reporta a uma situação que ocorria com frequência:

No 3º Ciclo, recordo-me positivamente das aulas de Inglês, pois a professora dava um chocolate ou rebuçado a quem tirasse positiva nos testes. Depois para os que não tiravam havia uma doçura, era atirada ao ar e pareciam malucos a ver se conseguiam apanhar. (QBALEs – Parte B – 4.14.)

Ainda relativamente às percepções que EA tem da sua aprendizagem das LEs, neste caso no ES, a aluna escolheu como LE de continuação a LE2 (Francês) por gostar desta LE e por achar que a consegue aprender melhor que a LE1 (Inglês). Neste nível de ensino, destaca o gosto por aprender a LE2 (Francês) e os métodos de ensino utilizados. Considera que tem desenvolvido muito as competências de escrita e os conhecimentos gramaticais, mas pensa que não está a desenvolver a interação oral. EA sente dificuldades apenas na expressão e interação orais. Se se observar o quadro de classificações que se segue, verificar-se-á que a perspectiva que EA tem da sua própria aprendizagem parece ser mais positiva do que aquela que os resultados mostram.

Quadro 33 – Classificações na LE2 (Francês) no ES (EA)

DISCIPLINA	10º 2007 / 2008		
	1ºP	2ºP	3ºP
Francês 4/5	11	12	13

EA matriculou-se num Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades; porém, não pretende prosseguir estudos, desejando frequentar um curso profissional. Quanto à aprendizagem de outras LEs no futuro, afirma que não sabe se deseja continuar porque ignora se isso lhe será útil na sua vida profissional. Aliás, para EA, ter estudado apenas uma LE teria sido suficiente; parece não ter muitas ambições nesta área, limitando-se ao essencial como se pode constatar nas suas palavras:

Sim, é assim, eu não sou uma pessoa que dedico muito tempo ao estudo, quase é ... eu estudar é mesmo só pegar nos livros e ver ... por exemplo no caso de Francês eu, eu não pego (...) nos livros para estudar Francês, é o que eu ouço na aula, faço os TPC, chego aos testes e faço. (Aula de 30/01/09)

Apesar disso, EA revê-se de forma positiva enquanto aluna de LEs: acha que se relaciona muito bem com colegas e professores, pensa ser muito responsável e ter bastante consciência das suas qualidades e dificuldades. Quanto a outros aspectos, considera-se razoavelmente atenta, motivada, autónoma, crítica, participativa, cooperativa, auto-confiante e com *jeito* para as LEs.

Ao rever o seu percurso de aprendizagem das LEs, EA não identifica factores que a tenham prejudicado, nem relacionados com ela, nem com o contexto ou com as aulas de LEs, como se pode observar no Quadro 34. Relativamente a ela própria, apenas reconhece que alguns aspectos a auxiliaram, como a sua atitude em relação às LEs e a sua ideia sobre estas. No que diz respeito a aspectos contextuais, EA reconhece que as turmas de que fez parte a ajudaram na aprendizagem das LEs. Quanto às aulas de LEs, apenas o estilo de ensino dos professores e os conteúdos das aulas influenciaram positivamente a sua aprendizagem das LEs. Em trinta e sete factores, EA considera que a maior parte (vinte e oito) não influenciou a sua aprendizagem, alguns (sete) influenciaram-na de forma positiva e nenhum a prejudicou.

O historial de aprendizagem das LEs de EA parece indicar que se trata de uma aluna com pouca tendência para o estudo das LEs, apesar de ter resultados positivos, e que não pretende ir além do que lhe é solicitado; parece ser uma aluna de LEs *pouco ambiciosa*, o que talvez ajuda a explicar a sua percepção de imunidade face às variáveis pessoais, contextuais e pedagógicas de aprendizagem de uma LE.

Quadro 34 – Influências na aprendizagem das LEs (EA)

<i>Aspectos relacionados contigo</i>	A	P	NI	NA
1. A idade com que começaste a aprender LEs			X	
2. A tua atitude em relação às LEs (motivação ou desmotivação)	X			
3. A tua ideia sobre as LEs (fáceis ou difíceis, interessantes ou aborrecidas....)	X			
4. A tua personalidade			X	
5. A tua forma de estudar/ praticar LEs			X	
6. O tempo que dedicas ao estudo/ prática das LEs			X	
7. Os teus conhecimentos sócio-culturais			X	
8. O teu domínio das TIC			X	
9. O teu conhecimento da Língua Portuguesa	X			
10. A consciência que tens das tuas dificuldades	X			
11. A tua auto-confiança e auto-estima enquanto aluno(a)			X	
<i>Aspectos relacionados com o contexto</i>	A	P	NI	NA
1. A atitude da tua família em relação às LEs			X	
2. Viagens ao estrangeiro/ contactos com falantes nativos				X
3. A frequência de Institutos de Línguas/ explicações				X
4. Os apoios e recursos em casa			X	
5. Os apoios e recursos na escola (sala de estudo, acompanhamento, ...)			X	
6. A transição de ciclos ou anos			X	
7. Os programas das LEs			X	
8. As escolas que frequentaste			X	
9. As turmas de que fizeste parte	X			
10. Os horários das aulas de LEs			X	
11. O número de aulas de LEs por semana			X	
12. O número de alunos por turma			X	
<i>Aspectos relacionados com as aulas de LEs</i>	A	P	NI	NA
1. A personalidade dos professores			X	
2. A relação dos professores contigo			X	
3. O estilo de ensino dos professores	X			
4. Os conteúdos das aulas	X			
5. As actividades e materiais das aulas			X	
6. O tipo de TPC realizados			X	
7. Os manuais adoptados			X	
8. O recurso às TIC			X	
9. Os métodos de avaliar as tuas aprendizagens			X	
10. Os teus resultados na avaliação			X	
11. O feedback e apoio dos professores			X	
12. O trabalho colaborativo com colegas			X	
13. A reflexão sobre o processo de aprendizagem (ex., auto-avaliação)			X	
14. A participação em actividades extra-lectivas relacionadas com as LEs			X	

A (Ajudou-me) **P** (Prejudicou-me) **NI** (Não Influenciou) **NA** (Não se Aplica no meu caso)

3.4.5 JC

JC nasceu em Luanda, mas iniciou a sua escolaridade em Portugal. Do PCEB, recorda-se de ter gostado fundamentalmente da professora, dos colegas, de ter aprendido coisas novas e de brincar no recreio. Pensa ter sido um bom aluno na altura.

Actualmente, frequenta o 11º ano de escolaridade, tendo optado pelo Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades para, como ele próprio refere, conseguir uma “fuga à Matemática”. A sua rejeição quase alérgica a esta ciência tem raízes no seu percurso escolar, como se pode verificar nas classificações patentes no respectivo registo biográfico. JC não foi aprovado no final do SCEB em 2003 por obter três níveis inferiores a três: um deles na LE1 (Inglês) e o outro na Matemática.

Quadro 35 – Níveis na LE1 (Inglês) e Matemática no SCEB (JC)

	5º 2001/ 2002			6º 2002/ 2003			6º 2003/ 2004		
DISCIPLINA	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
LE1 (Inglês)	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Matemática	2	2	2	2	2	2	3	3	3

No TCEB, as classificações aproximaram-se dos mesmos níveis negativos anteriores, apenas com as ligeiras oscilações constantes do Quadro 36.

Quadro 36 – Níveis na LE1 (Inglês) e Matemática no TCEB (JC)

	7º 2004/ 2005			8º 2005/ 2006			9º 2006/ 2007		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
LE1 (Inglês)	2	3	2	2	2	2	2	2	3
LE2 (Francês)	3	2	3	3	3	3	2	2	3
Matemática	2	2	3	2	3	2	2	2	2

Apesar deste caminho praticamente paralelo entre os resultados das disciplinas de Matemática e LEs, JC não tem a mesma reacção face à aprendizagem da LE1 (Inglês) e da LE2 (Francês) - únicas LEs que aprendeu, conhece e utiliza. Reconhece que o ensino das LEs deve ser obrigatório na escola e se tivesse a possibilidade de não estudar nenhuma LE, não faria tal escolha. JC acha que devia haver mais opções de LEs a nível escolar, embora não tenha a certeza se gostaria de estudar alguma delas. Como se explicam estas forças contrárias, ou seja, o que está na origem desta postura favorável à aprendizagem das LEs apesar do aparente grau de insucesso patente nos resultados?

JC começou o seu percurso de aprendizagem da LE1 (Inglês) com níveis negativos nos 5º e 6º anos de escolaridade, tendo melhorado os seus resultados para o nível três apenas quando repetiu a frequência do 6º ano de escolaridade. Como explica JC este insucesso? Fazendo uma análise retrospectiva, recorda-se que, globalmente, a experiência de

aprendizagem da LE1 (Inglês) lhe agradou de forma mediana. Não parece ter sido uma experiência muito marcante, pois pouco lhe ficou na memória, não se recorda se gostou dos conteúdos leccionados nem das turmas. Na sua óptica e apesar dos resultados, acha que desenvolveu razoavelmente a maior parte das competências, destacando como as mais desenvolvidas o conhecimento sócio-cultural, a auto-avaliação, o espírito crítico e a motivação. No final do SCEB, sentiu que as suas maiores dificuldades residiam na expressão e interacção orais, dificuldades essas que continuou a sentir no TCEB, acrescidas dos domínios gramatical e lexical. Neste ciclo, a aprendizagem da LE1 (Inglês) continuou a ser negativa. JC não gostou da forma como os professores ensinavam e, como no SCEB, não se recorda se apreciou as turmas ou os conteúdos leccionados. Alcançou o nível três somente no segundo período do 7º ano de escolaridade e no último período do 9º ano de escolaridade. A introdução da LE2 (Francês) no currículo de JC atenuou um pouco o cariz negativo da aprendizagem das LEs (os três níveis positivos em nove na LE1 – Inglês – passaram para seis níveis positivos em nove na LE2 – Francês). JC tem consciência disso, pois pensa que tem algum sucesso na aprendizagem da LE2 (Francês) e que teve pouco sucesso na aprendizagem da LE1 (Inglês). Não obstante esta diferenciação, JC gostou apenas razoavelmente de ter aprendido a LE2 (Francês) no TCEB e recorda um episódio marcadamente negativo que ocorreu quando iniciava a aprendizagem da LE2 (Francês). Evoca que “No 7º ano quando comecei a ter Francês, calhou-me uma *Stora* muito arrogante que dificultava o meu interesse e o dos outros pela disciplina”. Aquando da EC de 17/02/09, JC explicou que a professora “tratava mal os alunos”, o que descreve da forma que se segue:

Era arrogante, estava sempre a “mandar vir”, obrigava as pessoas a fazerem muitos trabalhos e tirava o interesse mesmo. Chateava-se e mandava trabalhos. Sim, era castigo. Não era para aprendizagem. Era um estilo muito rígido. Muito autoritário. Parecíamos que estávamos sei lá onde.

Da análise da sua passagem pelo TCEB, JC aprofunda a diferenciação de grau de aprendizagem entre a LE1 (Inglês) e a LE2 (Francês). No que concerne à LE2 (Francês), pensa ter desenvolvido razoavelmente as competências básicas na aprendizagem de uma LE, que definiu na aula de discussão dos resultados dos questionários a 30/01/09: “Línguas Estrangeiras é: ler, escrever, ouvir e falar”. Quanto à LE1 (Inglês), sente que ficou aquém do expectável, não tendo desenvolvido capacidades de expressão e interacção orais, escrita, conhecimento gramatical ou lexical, nem motivação para a aprendizagem da LE.

Globalmente, JC não apreciou os seus anos de aprendizagem das LEs nem obteve o sucesso pretendido. Fazendo um balanço da sua aprendizagem das LEs, reconhece (como já foi referido) que teve pouco sucesso na aprendizagem da LE1 (Inglês) e algum sucesso na LE2 (Francês); sendo que, para ele, ter sucesso é sinónimo de “falar”, “escrever” e “ouvir” ao passo que ter insucesso nas LEs equivale a “ignorância” e significa “não saber falar”, “não entender nada”.

Reflectindo sobre o que está na origem deste seu percurso atribulado na aprendizagem das LEs, JC atribui as causas da sua situação a dois factores: a sua forma de estudar LEs e o tempo que lhes dedica. A gestão do tempo parece representar um forte obstáculo à consecução do sucesso na aprendizagem das LEs para JC, como se pode depreender das suas palavras:

Devia haver aulas só de manhã e de tarde não devia haver aulas. Quando uma pessoa chega a casa, às oito horas já tem sono ... é muito cansaço acumulado. Chegar a casa e estudar mais, não dá ... (Aula de 30/01/09)

Tendo consciência da importância do estudo regular na aprendizagem das LEs, JC sugere ainda: “Sabe o que eles deviam fazer? Devíamos era ter aulas todos os dias de quarenta e cinco minutos” (Aula de 30/01/09).

Estas observações remetem para a questão inicial: por que motivos JC não coloca de lado a aprendizagem das LEs apesar dos sucessivos insucessos vividos? Por que continua ele a revelar interesse pela sua aprendizagem das LEs?

Episódios como o que relata – “O momento em que tirei Satisfaz Bastante a Francês no 8º ano e considero positivo porque semanas antes do teste mentalizei-me que tinha de tirar boa nota, estudei para isso e consegui” – contribuem certamente para que a sua auto-imagem enquanto aluno de LEs seja assaz positiva apesar dos resultados. Naquela altura, verificou que quando se empenhava mais era capaz de conseguir bons resultados. Aliás, o 8º ano de escolaridade foi o melhor para JC em termos de avaliação quantitativa; não obteve nenhum nível negativo na disciplina de LE2 (Francês).

Como aluno de LEs, JC pensa relacionar-se muito bem com colegas e professores, ser muito responsável, muito participativo, cooperativo e capaz de dominar emoções. Não tem medo algum de errar, acha-se muito consciente das suas qualidades e dificuldades e considera ter capacidades para ultrapassar as suas dificuldades, assim como para se avaliar. Considera-se um aluno razoavelmente atento, motivado, autónomo e crítico. Acha que é medianamente

curioso do ponto de vista intelectual, que tem algum jeito para as LEs e para planificar as suas aprendizagens como é corroborado no Quadro 37.

Quadro 37 – Auto-imagem (JC)

	M	R	N
1. Bem relacionado(a) com os colegas	X		
2. Bem relacionado(a) com os professores	X		
3. Atento(a)		X	
4. Responsável	X		
5. Motivado(a)		X	
6. Autónomo(a)		X	
7. Intelectualmente curioso(a)		X	
8. Crítico(a)		X	
9. Participativo(a)	X		
10. Cooperativo(a)	X		
11. Capaz de dominar emoções	X		
12. Auto-confiante		X	
13. Com <i>jeito</i> para as LEs		X	
14. Sem medo de errar	X		
15. Consciente das próprias qualidades	X		
16. Consciente das dificuldades	X		
17. Capaz de ultrapassar dificuldades	X		
18. Capaz de planificar e desenvolver aprendizagens		X	
19. Capaz de auto-avaliar as aprendizagens desenvolvidas	X		

M (Muito) **R** (Razoavelmente) **N** (Nada)

Este ano lectivo (2008/09), JC continua a sua aprendizagem da LE2 (Francês) porque lhe agrada a disciplina e se puder, no futuro, gostaria de continuar a estudar essa LE e iniciar a aprendizagem do Italiano (é a primeira vez que JC se refere a uma outra LE que não o Inglês ou Francês). Está a apreciar moderadamente a sua aprendizagem da LE2 (Francês) no ES, do que mais gosta é dos métodos de ensino da professora e não emite juízos de valor sobre a turma. O balanço que faz da sua aprendizagem é positivo. Embora os resultados obtidos no 10º ano de escolaridade não sejam encorajadores, nota-se alguma progressão como consta do Quadro 38.

Quadro 38 – Classificações na LE2 (Francês) no ES (JC)

DISCIPLINA	10º 2007 / 2008		
	1ºP	2ºP	3ºP
Francês 4/5	9	10	11

JC acha que está a desenvolver muito a compreensão e expressão orais, as estratégias de aprendizagem, a capacidade de auto-avaliação e a motivação para a aprendizagem das LEs. Para ele, seria necessário desenvolver mais a interacção oral, as capacidades de leitura, de

escrita, o conhecimento gramatical, lexical e sócio-cultural assim como o espírito crítico face ao ensino-aprendizagem das LEs. As duas áreas onde sente mais dificuldades são a interacção oral e a expressão escrita.

Apesar de não desistir da aprendizagem das LEs (menciona que gostaria de continuar a aprender Francês e até vir a iniciar o Italiano), JC parece não ter muita inclinação para o estudo das LEs dados os resultados obtidos e pela própria consciencialização de ter um *jeito* razoável para as LEs. Encontra-se a frequentar um Curso de Línguas e Humanidades como meio de fugir a um problema e não para realizar uma vocação. O seu sucesso (pouco na LE1 (Inglês) e algum na LE2 (Francês)) é muito frágil e atribui-o principalmente aos professores (tipo de relação que estabelecem com os alunos e o seu estilo de ensino). Explica o seu insucesso com factores inerentes a ele próprio (pela narração do episódio positivo deduzimos que JC só se empenha ocasionalmente).

JC parece ser um *sobrevivente*, um aluno de LEs cujo caminho para o sucesso necessitaria de, como ele aponta quando questionado sobre formas de resolver o problema: “Criar bases. Começar tudo de novo” (Aula de 30/01/09).

3.4.6 JP

JP nasceu na Suíça e desde muito cedo contactou com a Língua Francesa. “Eu tinha 3 anos e sabia falar Português e Francês”, revela na Aula de 30/01/09. O contacto prematuro com esta LE levou-o a preferi-la em todos os aspectos. É a única LE que o entusiasma, que utiliza em contactos com familiares, que gosta de aprender e que estudaria se continuasse a aprendizagem de alguma LE.

A educação bilingue de JP foi alargada com o início da aprendizagem da LE1 (Inglês), já em Portugal, no PCEB, mais precisamente no 4º ano de escolaridade. JP recorda-se desta experiência com agrado. O mesmo não se pode afirmar da aprendizagem da LE1 (Inglês) no SCEB. Efectivamente, a sua aprendizagem, os métodos de ensino, os conteúdos e a avaliação foram moderadamente entusiasmantes para JP, que preferiu as turmas de que fez parte a tudo o resto. Apesar de considerar que a experiência de aprendizagem da LE1 (Inglês) no PCEB lhe foi útil para a sua aprendizagem no ciclo seguinte, isso acabou por não ser visível. JP acha que não adquiriu muito satisfatoriamente capacidades de compreensão, expressão e interacção orais, de escrita, conhecimento lexical e sócio-cultural e ainda é de opinião que lhe faltou motivação para a aprendizagem das LEs. JP reconhece que o facto de não ter desenvolvido

devidamente as competências assinaladas representa um entrave à sua aprendizagem da LE1 (Inglês).

No TCEB, JP iniciou oficialmente a aprendizagem da sua LE preferida - o Francês, distinguindo claramente a sua aprendizagem da LE2 (Francês) da aprendizagem da LE1 (Inglês). Enquanto no caso da LE1 (Inglês) mantém a descrição do SCEB (com excepção das turmas que já não apreciou tanto), na LE2 (Francês) apreciou todos os aspectos da sua aprendizagem. Aliás, pensa ter desenvolvido ao máximo todas as competências inerentes à aprendizagem de uma LE e acha que desenvolveu satisfatoriamente capacidades de leitura, conhecimento gramatical e capacidade de auto-avaliação. Apesar da nítida diferenciação que JP faz da sua aprendizagem das duas LEs, os resultados obtidos não espelham essa percepção, como se pode verificar no Quadro 39, que mostra uma avaliação quantitativa bastante equivalente: oito níveis positivos para as duas LEs e um nível negativo para ambas ao longo de três anos de aprendizagem das LEs.

Quadro 39 – Resultados nas LEs no TCEB (JP)

DISCIPLINAS	7º 2004 / 2005			8º 2005 / 2006			9º 2006 / 2007		
	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
LE1 (Inglês)	3	3	3	3	3	3	3	2	3
LE2 (Francês)	3	3	3	3	2	3	3	3	3

O que leva JP a ter essa percepção tão díspar? Por que motivos JP assinala que tem muitas dificuldades na aprendizagem da LE1 (Inglês) e nenhuma na LE2 (Francês)?

Ao reflectir sobre o tipo de estudo que se deve desenvolver na aprendizagem das LEs, JP afirma com segurança: “É só falar e ouvir, de resto é as aulas” (Aula de 30/01/09). O domínio da oralidade na LE2 (Francês) que JP adquiriu de forma prematura talvez lhe dê essa percepção de competência que não sente no caso da LE1 (Inglês). Refere até: “Negativo, foi a Inglês, devido a dificuldades e não tinha apoio por parte do professor no 7º ano, o que levou a não gostar de Inglês” (QBALEs – Parte B 4.15). Em contrapartida, a sua ligação ao mundo da francofonia leva-o a recordar: “Quando estivemos a estudar um pouco de cultura geral na aula, pois França é um país bonito, o qual gostava de conhecer e com a ajuda também do francês posso dialogar à vontade” (QBALEs – Parte B 14).

E o que leva JP a considerar que teve pouco sucesso na aprendizagem da LE1 (Inglês) e muito sucesso na aprendizagem da LE2 (Francês), quando os resultados constantes do registo biográfico são equivalentes? Se se tiver em mente que, para JP, ter sucesso significa:

“gostar, ter bases, estudar” e ter insucesso é estar “desatento, indiferente e pouco interessado” (QBALEs – Parte D 1. e 2.), talvez se compreenda as associações que JP estabelece. Como gosta da LE2 (Francês) e tem bases (particularmente no domínio oral), estuda-a e por isso sente que tem sucesso; por outro lado, sente que não tem muito sucesso na LE1 (Inglês) porque não consegue estar atento ou interessado e essa LE é-lhe menos próxima.

Como seria de esperar, JP decidiu continuar a estudar a LE2 (Francês) no ES. Está inscrito no Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e quer ser engenheiro. Neste nível de ensino, estão a agradar-lhe muito os métodos de ensino, os conteúdos, a turma e a forma de ser avaliado. A apreciação que faz da sua aprendizagem está à escala do seu gosto. Pensa estar a desenvolver de forma acentuada as competências da oralidade, da leitura, do conhecimento gramatical e lexical, as estratégias de aprendizagem e a motivação. Gostaria de trabalhar mais a escrita, o conhecimento sócio-cultural, a capacidade de auto-avaliação e o espírito crítico face ao processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto aluno de LEs, JP revê-se como alguém muito bem relacionado com os colegas mas não tanto com os professores. Acha-se muito responsável, muito curioso do ponto de vista intelectual, muito auto-confiante, sem medo de errar e muito consciente das suas qualidades e dificuldades.

O relacionamento com os professores, que JP considera ser razoável, é um dos factores que o tem prejudicado na sua aprendizagem das LEs. Na sua perspectiva, a personalidade dos professores, a relação destes com ele e o seu estilo de ensino têm tido uma influência negativa no seu percurso de aprendizagem das LEs, como ele exemplificou na Aula de 30/01/09:

É assim, se a *Stora* gostar de nós, tudo bem, se não gostar ... Há professores e professores. Há professores que gostam mais de um aluno do que de outro.

Investigadora: Que estilo de ensino é que acham que ajuda os alunos a aprenderem LEs?

JP: Simples, nada complexo.

Para além destes aspectos relacionados com os professores, JP também reconhece que o tempo que dedica ao estudo das LEs o prejudica, ou porque o gere mal ou porque não dispõe dele:

Professora, optamos, temos uma hora para jogar futebol e uma hora para estudar. Jogamos uma hora futebol e estudamos meia hora. (...)

Eu acho que há demasiado tempo de aulas ... aqui na escola há aulas que não é preciso para nada, eu por mim falo. (Aula de 30/01/09)

JP parece saber exactamente o que quer e ter uma auto-imagem consciente enquanto aluno de LEs. Porém, quando analisa a sua aprendizagem das LEs, centra-se na LE2 (Francês), que prefere e pensa dominar (como ele próprio sublinha “posso dialogar à vontade” (QBALEs – Parte B – 4.14). Os resultados da LE2 (Francês) são até superiores aos da Língua Portuguesa, como se pode observar nos Quadros 40 e 41.

Quadro 40 – Resultados em Português e LE2 (Francês) no TCEB (JP)

DISCIPLINAS	7º 2004 / 2005			8º 2005 / 2006			9º 2006 / 2007		
	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	2	2	2	2	2	2	2	2	3
LE2 (Francês)	3	3	3	3	2	3	3	3	3

Quadro 41 – Resultados em Português e LE2 (Francês) no ES (JP)

DISCIPLINAS	10º 2007 / 2008		
	1ºP	2ºP	3ºP
Português	11	9	10
Francês 4/5	12	13	13

Talvez por ter nascido fora do país e ter contactado muito cedo com a LE2 (Francês), JP sobrevaloriza-a em todos os aspectos e dá primazia à sua aprendizagem, parecendo ser deste modo um aluno não de LEs mas de LE, um aluno *unilingue*.

3.4.7 MP

MP defende a aprendizagem precoce das LEs. Começou a aprender a LE1 (Inglês) no 3º ano de escolaridade do PCEB e ainda se recorda de alguns momentos positivos como este: “E essa experiência foi positiva porque das matérias que aprendíamos, às vezes fazíamos canções aplicadas aos temas estudados e ou aprendidos” (QBALEs – Parte B – 4.14).

Embora tenha gostado da sua primeira experiência de aprendizagem de uma LE, MP considera que esta não o preparou para o SCEB. Se se observar o registo biográfico dessa época, verifica-se que os resultados, não sendo negativos, também estão aquém do desejável para a iniciação da aprendizagem de uma LE.

Quadro 42 – Níveis na LE1 (Inglês) no SCEB (MP)

DISCIPLINA	5º 2002 / 2003			6º 2003 / 2004		
	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
LE1 (Inglês)	3	3	3	3	3	3

O que aconteceu na transição para o SCEB para que MP deixasse de ser o bom aluno do PCEB?

Na verdade, talvez por vir habituado a actividades mais lúdicas, não gostou dos métodos de ensino e apreciou moderadamente os conteúdos leccionados, assim como as turmas e a forma como foi avaliado. O que pensa ter desenvolvido de forma aprofundada foram capacidades a nível da oralidade (compreensão, expressão e interacção), assim como capacidades de leitura. Na sua perspectiva, desenvolveu medianamente capacidades de escrita, conhecimentos gramaticais, capacidade de auto-avaliação e não se sentiu muito motivado para a aprendizagem das LEs. Apesar de ter desenvolvido de forma acentuada a oralidade, MP sentiu dificuldades na compreensão e interacção orais; sentiu igualmente não ter progredido na leitura, no conhecimento lexical e no domínio das estratégias de aprendizagem.

Quanto à entrada no TCEB, relembra-a com uma experiência negativa:

Uma experiência negativa foi no primeiro ano de Francês no ensino básico – 3º ciclo – foi quando a professora me mandou conjugar um verbo no *Imparfait* e eu não o soube conjugar. Isto porque a professora me desmotivou com a sua reacção quando eu disse que não sabia. (QBALEs – Parte B – 15)

Este episódio não impediu MP de gostar muito dos conteúdos leccionados, assim como da forma como foi avaliado na LE2 (Francês). Não gostou das turmas e apreciou razoavelmente aprender a LE2 (Francês) e os métodos de ensino. Comparativamente, a aprendizagem da LE1 (Inglês) foi menos apreciada pois também não gostou dos conteúdos leccionados. Em relação ao ciclo anterior, o gosto pela aprendizagem da LE1 (Inglês) decresceu. Na sua opinião, várias foram as competências que não desenvolveu na aprendizagem dessa LE: a compreensão oral, as capacidades de escrita, o conhecimento gramatical e lexical. Sobre estratégias de aprendizagem, ignora se as desenvolveu. Pensa ter desenvolvido capacidades de expressão oral, de leitura e o espírito crítico face ao processo de ensino-aprendizagem. Relativamente à LE2 (Francês), pensa ter desenvolvido razoavelmente a maior parte das competências, à excepção das capacidades de leitura, que não desenvolveu, do conhecimento gramatical e espírito crítico face ao processo de ensino-aprendizagem, que

desenvolveu muito. Ainda que tenha uma percepção diferente no que diz respeito às competências desenvolvidas, MP considera que tinha exactamente as mesmas dificuldades nas duas LEs estudadas: poucas capacidades de compreensão oral, poucas capacidades de escrita, pouco conhecimento sócio-cultural e estratégias de aprendizagem pouco desenvolvidas. Os níveis obtidos são os apresentados no Quadro 43, configurando o que é costume designar como “aluno médio”.

Quadro 43 – Níveis nas LE1 (Inglês) e LE2 (Francês) no TCEB (MP)

DISCIPLINAS	7º 2004 / 2005			8º 2005 / 2006			9º 2006 / 2007		
	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
LE1 (Inglês)	3	3	3	3	3	3	3	3	3
LE2 (Francês)	4	3	4	3	3	3	3	3	3

Embora o gosto pela aprendizagem da LE1 (Inglês) tenha diminuído ao longo do tempo, o nível obtido é sempre o mesmo ano após ano – nível três. Talvez por isso MP considere que teve pouco sucesso na aprendizagem dessa LE, por não sentir qualquer tipo de progresso. Por outro lado, no que diz respeito à LE2 (Francês), MP acha que tem algum sucesso. Os níveis obtidos são ocasionalmente superiores aos da LE1 (Inglês), porém no ES são baixos, como revela o Quadro 44.

Quadro 44 – Classificações na LE2 (Francês) no ES (MP)

DISCIPLINA	10º 2007 / 2008		
	1ºP	2ºP	3ºP
Francês 4/5	10	11	11

Face a este padrão de resultados positivos (68% dos níveis obtidos no TCEB são de nível três) e à excepção da disciplina de Matemática com alguns níveis dois, não surpreende que MP se tenha inscrito no Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Quer seguir Teologia. A sua opção em relação à LE foi a de continuar a estudar a LE2 (Francês) por a achar mais interessante e fácil do que a LE1 (Inglês). Até ao momento, está a gostar muito dos métodos de ensino e da forma como está a ser avaliado. Da turma, já não gosta tanto e não gosta nada dos conteúdos leccionados. Acha que não está a desenvolver estratégias de aprendizagem. O que está a desenvolver mais são capacidades de escrita, conhecimento gramatical, lexical e sócio-cultural, assim como espírito crítico face ao processo de ensino-aprendizagem. As competências ligadas à oralidade estão a ser medianamente desenvolvidas, assim como a capacidade de auto-avaliação. Sente dificuldades

na expressão oral, na leitura e no conhecimento lexical. Embora esteja a gostar de aprender a LE2 (Francês), não se sente motivado para a aprendizagem da mesma.

Quando imagina a sua aprendizagem das LEs no futuro, hesita; não sabe se quer continuar a estudá-las, porque como ele afirma: “já tive tanto tempo línguas estrangeiras e porque não sou nenhum aluno brilhante” (QBALEs – Parte B – 4.6).

Embora não tendo de si a imagem de um “aluno brilhante”, MP considera ser muito responsável, autónomo, crítico, auto-confiante e não tem medo de errar. Tem plena consciência das suas qualidades e das suas dificuldades. Pensa que não tem nenhuma aptidão para as LEs, que não é nada curioso do ponto de vista intelectual e acha-se incapaz de planificar ou auto-avaliar a sua aprendizagem. Reconhece que raramente está atento ou motivado. É pouco participativo ou cooperativo. Poucas vezes consegue dominar emoções ou ultrapassar dificuldades.

MP atribui parte do sucesso que tem conseguido ao longo dos anos na aprendizagem de LEs aos seus conhecimentos sócio-culturais, ao seu domínio das TIC, ao seu conhecimento da Língua Portuguesa, a viagens ao estrangeiro e a contactos com falantes nativos, ao estilo de ensino dos professores, ao tipo de TPCs realizados e aos métodos de avaliar as aprendizagens. Prejudicaram-no a sua atitude em relação às LEs, a sua ideia pré-concebida das LEs, a sua forma de estudar assim como o tempo que dedica ao estudo. MP é de opinião que os horários das aulas e o número de aulas de LEs por semana (em quantidade insuficiente) também têm contribuído para algum insucesso; por último, refere que a personalidade dos professores também o tem prejudicado. Embora não tenha gostado, na maior parte das vezes, das turmas em que esteve integrado, não sente que isso influenciou a sua aprendizagem das LEs, positiva ou negativamente.

MP não possui um auto-conceito enquanto aluno de LEs muito positivo. O entusiasmo com que iniciou a aprendizagem das LEs no PCEB foi-se desmoronando. Com o passar dos ciclos e dos anos, foi perdendo o gosto pela aprendizagem das LEs e interiorizando que não tem *jeito* para as aprender. Acha que já estudou LEs o tempo suficiente e pensa não ter muitas capacidades para entrar num projecto de aprendizagem de LEs no futuro. A responsabilidade de tal decréscimo de interesse atribui-a sobretudo a ele próprio, a factores externos como o número e o horário das aulas e à personalidade dos professores. MP parece ser um aluno de LEs de entusiasmo *esmorecido* cujas representações acerca da aprendizagem das LEs estão à espera de um novo despertar.

3.4.8 MS

MS nasceu em Neuchâtel, mas frequentou o PCEB em Portugal. Esta dupla formação incutiu-lhe o sentimento de dominar duas línguas: a portuguesa e a francesa, por isso as apelida de “minhas línguas maternas” (QBALEs – Parte B – 3.2).

A ligação de MS às línguas não se restringe a estas duas. Efectivamente, MS parece sentir um certo gosto pelas LEs; afirma conhecer o Inglês e o Italiano; no futuro, gostaria de continuar a aprender LEs, nomeadamente o Francês, o Inglês, o Italiano e o Árabe. Relativamente à aprendizagem das LEs na escola, MS tem as seguintes convicções: o seu estudo deve ser obrigatório; o tempo que lhes é dedicado não é suficiente; devia haver mais possibilidade de escolha nas LEs a estudar.

No seu caso, gostava de ter estudado mais do que duas LEs. Em relação às LEs que aprendeu e está a aprender na escola, sente-se entusiasmado. Por exemplo, no SCEB MS gostou muito de aprender a LE1 (Inglês) embora os níveis obtidos não espelhem esse gosto, como se pode verificar no Quadro 45.

Quadro 45 – Níveis na LE1 (Inglês) no SCEB (MS)

DISCIPLINA	5º 2001 / 2002			6º 2002 / 2003		
	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
LE1 (Inglês)	2	2	2	2	2	3

MS começou a estudar a LE1 (Inglês) no PCEB, mais precisamente no 4º ano de escolaridade, e considera que essa experiência foi positiva e o preparou para o SCEB. Porém, e uma vez mais, se se observar o quadro acima não é visível a preparação que a aprendizagem da LE1 (Inglês) permitiu, já que MS apenas conseguiu um nível positivo no último período do 6º ano de escolaridade. Neste ciclo, MS considera que desenvolveu medianamente todas as competências, com excepção da interacção oral e da escrita. Apesar do quadro maioritariamente negativo, MS ficou muito motivado para a aprendizagem das LEs.

No TCEB, os níveis negativos continuaram; mesmo na LE2 (Francês) que MS considera ser uma língua materna. Repare-se no Quadro 46.

Quadro 46 – Níveis nas LEs no TCEB (MS)

	7º 2003 / 2004			8º 2004 / 2005			8º 2005 / 2006			9º 2006 / 2007		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
LE1 (Inglês)	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3
LE2 (Francês)	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3

Efectivamente, o número de níveis negativos obtidos nas duas LEs ao longo deste ciclo é semelhante: seis na LE1 (Inglês) e cinco na LE2 (Francês). Apesar desta distribuição equilibrada, MS distingue a aprendizagem das duas LEs como se pode verificar no Quadro 47, reconhecendo maiores aprendizagens na LE2 (Francês).

Quadro 47 – Competências desenvolvidas nas LEs ao longo do TCEB (MS)

	Inglês				Francês			
	M	MM	N	?	M	MM	N	?
a. Capacidades de compreensão oral			X			X		
b. Capacidades de expressão oral			X			X		
c. Capacidades de interacção oral		X				X		
d. Capacidades de leitura			X			X		
e. Capacidades de escrita		X					X	
f. Conhecimento gramatical		X				X		
g. Conhecimento lexical		X				X		
h. Conhecimento sócio-cultural		X				X		
i. Estratégias de aprendizagem / Métodos de estudo			X			X		
j. Capacidade de auto-avaliação		X				X		
k. Espírito crítico face ao ensino-aprendizagem das LEs			X			X		
l. Motivação para a aprendizagem das LEs		X				X		

M (Muito) **MM** (Mais ou Menos) **N** (Nada) **?** (Não sei)

No final deste ciclo, MS sentiu mais dificuldades na LE1 – Inglês – (compreensão oral, expressão oral, leitura, estratégias de aprendizagem, espírito crítico face à aprendizagem) do que na LE2 – Francês – (escrita), o que talvez explique a sua percepção de não ter tido nenhum sucesso na LE1 (Inglês) e algum sucesso na LE2 (Francês). Para além deste aspecto, o facto de ter percorrido o SCEB com cinco níveis negativos num total de seis também deve ter contribuído para essa percepção.

No ES, MS enveredou por um Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Segundo o aluno, “o motivo foi a ‘facilidade’ do curso” (QBALEs – Parte B – 4.2). MS quer seguir Teologia. Como seria de esperar, escolheu continuar a estudar a LE2 (Francês) por a achar interessante e ser uma língua materna para ele. Pensa não estar a

desenvolver várias competências como a leitura, a escrita, o conhecimento sócio-cultural, as estratégias de aprendizagem e a capacidade de auto-avaliação, e por isso sente que tem mais dificuldades nessas competências contrariamente ao que se passava no Ciclo anterior em que só sente dificuldades na expressão escrita. As suas classificações no ES são as que constam no Quadro 48.

Quadro 48 – Classificações na LE2 (Francês) no ES (MS)

DISCIPLINA	10º 2007 / 2008		
	1ºP	2ºP	3ºP
Francês 4/5	8	9	10

Quando reflecte sobre os factores que têm influenciado negativamente a sua aprendizagem das LEs, MS não assinala nenhum relacionado com ele; destaca os métodos de avaliar as aprendizagens e o feedback e apoio dos professores. A importância que confere a este último factor é evidenciada quando narra o seguinte episódio: “A situação que mais negativamente me marcou na aprendizagem das Línguas Estrangeiras foi que eu na minha antiga escola vi um amigo meu ser gozado e exposto perante a turma por ter tirado negativa no teste” (QBALEs – Parte B – 4.15).

MS valoriza a “ajuda do professor” no alcance do sucesso na aprendizagem das LEs assim como “o empenho do aluno” e “o estudo do aluno”. Para ele, insucesso está associado a “turma grande”, “falta de estudo dos alunos” e “instabilidade da turma no decorrer da aula” (QBALEs – Parte D – 1. e 2.). Acrescenta que alguns factores relacionados com o contexto também contribuíram para algum do seu insucesso na aprendizagem das LEs; por exemplo, a falta de apoios e recursos na escola, o escasso número de aulas de LEs por semana e o número excessivo de alunos por turma, como já tinha salientado previamente.

Embora pense que, no seu caso, não houve nenhuma influência negativa decorrente de factores pessoais, MS não se revê de forma muito positiva enquanto aluno de LEs. Acha que não é nada responsável, nada autónomo, nada participativo e tem muito medo de errar. Pensa ser razoavelmente atento, motivado, intelectualmente curioso, crítico, cooperativo, capaz de dominar emoções, auto-confiante, com *jeito* para as LEs, consciente das próprias qualidades e dificuldades e capaz de ultrapassar dificuldades, de planificar e desenvolver aprendizagens e de auto-avaliar as aprendizagens desenvolvidas. Apenas pensa ser muito bom no relacionamento com os colegas e professores.

Por apreciar o estudo das LEs, por não desanimar apesar das adversidades por que tem passado, por querer aprender mais LEs no futuro, por desejar que as LEs sejam aprendidas

num ambiente favorável com mais tempo e menos alunos de cada vez, MS parece ser um aluno de LEs *entusiasta*.

3.4.9 NP

Dos treze alunos, NP é quem se destaca de imediato pela forma como se distancia dos outros. O que é que afasta NP dos seus colegas? Praticamente tudo, desde os resultados até às representações. NP é o único que considera ter sido muito bom aluno no PCEB e as suas classificações são boas (as melhores da turma) em todos os Ciclos, variando entre o 4 e o 5 (apresenta esporadicamente um ou outro 3) e entre o 13 e o 18, como se pode verificar no Quadro 49.

Quadro 49 – Resultados do 3º período de cada ano de escolaridade (NP)

DISCIPLINAS	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	13
LE1 (Inglês)	5	5	4	4	4	-
LE2 (Francês)	-	-	4	5	5	16
História/Geografia	5	5	-	-	-	-
História	-	-	4	3	4	13
Geografia	-	-	5	5	5	15
Matemática	4	5	3	4	4	-
MACS	-	-	-	-	-	17
Ciências Naturais	5	5	4	3	5	-
Ciências Físico-Químicas	-	-	4	3	4	-
EVT	3	5	-	-	-	-
Educação Visual	-	-	3	3	4	-
Educação Tecnológica	-	-	3	3	-	-
Educação Musical	4	5	-	-	-	-
Educação Física	5	5	4	4	5	18
TIC	-	-	-	-	5	-
Filosofia	-	-	-	-	-	13

Este quadro parece reflectir a noção que NP tem de sucesso: “ser o melhor”, “ter boas notas” e “glória” (QBALEs – Parte D 1 e 2). As áreas em que NP se destaca no Ensino Básico são as LEs, a Geografia, a Educação Física, a Educação Musical e as TIC. Focalizando a análise nas LEs, a questão é:

Como consegue NP tão bons resultados nas LEs?

Reconstruindo o seu percurso de aprendizagem das LEs, NP reporta-se aos tempos do PCEB, mais precisamente ao 4º ano de escolaridade, ano em que começou a aprender a LE1 (Inglês). À distância, acha que foi uma experiência positiva, tendo-o preparado para o SCEB. NP acredita que “é de pequeno que se começa a aprender” (Aula de 30/01/09). Porém, não

concorda que se inicie a aprendizagem de uma LE no ensino Pré-Escolar por considerar que “É muito confuso para as crianças” (Aula de 30/01/09), preferindo que essa mesma aprendizagem se inicie nos últimos anos do PCEB; assim, os alunos “Ganham bases mais cedo” (EC). Sente que foi o que aconteceu com ele. No último ano do PCEB, teve aulas de LE1 (Inglês) uma vez por semana e isso preparou-o para estar mais receptivo à aprendizagem da LE1 (Inglês) no SCEB. Como ele próprio afirma, “Deu-nos bases e noção da língua. Aprendemos já um pouco da língua” (EC).

Na etapa seguinte, o SCEB, a LE1 (Inglês) que NP estudou foi o Inglês por não ter outras opções. Se tivesse tido possibilidade de escolha, teria optado por essa LE uma vez que a considera muito importante. Quando iniciou o TCEB, NP começou a aprender Francês porque era a LE2 (Francês) obrigatória. À semelhança do SCEB, se lhe dessem a escolher a LE2, teria optado pela que lhe foi imposta porque a vê como a segunda LE mais importante. Como observa na EC e a propósito das LEs oferecidas na escola, declara: “E o que está obrigatório é o necessário”, ou seja, para NP, as duas LEs em questão - o Inglês e o Francês - são as LEs cuja aprendizagem é imprescindível.

Da sua aprendizagem da LE1 (Inglês) e da LE2 (Francês), NP recorda-se de ter gostado muito de as aprender, tendo apreciado em particular os métodos de ensino, as turmas e a avaliação. Os conteúdos leccionados já não foram tanto do seu agrado. Considera ter desenvolvido mais competências na LE2 (Francês) do que na LE1 (Inglês). Quer numa quer noutra, pensa ter desenvolvido de forma acentuada praticamente todas as competências orais e escritas, gramaticais, lexicais e sócio-culturais; porém, acha que não desenvolveu tão bem estas duas últimas na LE1 (Inglês). As dificuldades detectadas são apenas ao nível das estratégias de aprendizagem e do desenvolvimento do espírito crítico face ao processo de ensino-aprendizagem. Sobre métodos de estudo, lança desenvoltamente: “Eu agora não sei muito bem como estudar as LEs. É mais com o que capto nas aulas” (EC).

Actualmente, estuda a LE2 (Francês). A sua opção por esta LE no ES prendeu-se com razões de ordem variada: gosto pela LE; obtenção de bons resultados no EB; longo período de aprendizagem da LE1 (Inglês); maior facilidade em aprender LE1 (Inglês) fora da escola se for necessário; falta de preparação no 9º ano de escolaridade na disciplina de LE1 (Inglês), como refere neste episódio transcrito do QBALEs – Parte B – 4.15: “No 9º ano, a minha professora era demasiado branda e então havia muito barulho e distúrbios nas aulas, o que levou a que não aprendesse praticamente nada de especial”. Na EC, volta a abordar essa questão, reiterando: “No 9º ano, a Inglês, a minha professora não tinha mão em nós, nós

estávamos à vontade e isso sinto que prejudicou porque não aprendi muita coisa nesse ano. E fiquei sem algumas bases, foi um dos motivos que depois também me levou a escolher o Francês”.

Analisando a sua aprendizagem da LE2 (Francês) no 10º ano de escolaridade, NP afirma gostar muito de estar a aprender essa LE, dos métodos de ensino, da turma e da forma como é avaliado. Tal como nos outros Ciclos, do que menos gosta é dos conteúdos. Quanto às competências, acha que tem desenvolvido muito as competências a nível de oralidade, de leitura, de escrita, de conhecimentos gramatical e lexical. É de opinião que a capacidade de auto-avaliação não tem sido trabalhada e pensa que o conhecimento sócio-cultural e as estratégias de aprendizagem deviam ser mais desenvolvidas. Continua a sentir dificuldades na expressão do espírito crítico face ao processo de ensino-aprendizagem, tal como nos outros Ciclos.

Apesar do seu gosto muito desenvolvido por aprender as LEs ao longo de todos os Ciclos, sente que nunca foi motivado a aprender LEs. Aliás, essa falta de motivação parece repercutir-se nos seus planos para o futuro no que concerne à aprendizagem das LEs porque, para além de não saber se terá oportunidade de aprender alguma LE, não sabe sequer se valerá a pena, se lhe trará algum proveito já que o seu objectivo é seguir Direito ou Criminologia.

Contudo, e não obstante esta carência motivacional, NP sente entusiasmo pela LE1 (Inglês) e pela LE2 (Francês), que utiliza quando viaja para fora do país ou em situações pontuais de comunicação com estrangeiros. Para além da LE1 (Inglês) e da LE2 (Francês), aprendeu Alemão e conhece o Espanhol. Tem apreço pelas LEs, considera que o seu estudo na escola é imprescindível e reconhece que têm um papel fundamental na cooperação internacional. Apesar de já ter experienciado a aprendizagem de uma outra LE, o Alemão, não tem a certeza se deveria haver mais opções de LEs na escola (como ele próprio sublinhou as duas LEs obrigatórias – Inglês e Francês – são as fundamentais) e também não sabe se gostava de ter aprendido mais de duas LEs.

Estas incertezas relativas à diversidade e quantidade de LEs a aprender na escola não impedem NP de se rever como um aluno com muito *jeito* para as LEs, o que define como ter facilidade em associar, captar e traduzir automaticamente para Português, ter capacidade de tentar perceber muito rapidamente. Acrescenta ainda que “Também depende do raciocínio das pessoas, outras ficam a pensar assim mais tempo e depois já vão perdendo outras coisas que se dizem” (EC).

O *jeito* para as LEs não é o único factor que poderá contribuir para o sucesso que NP tem nas LEs. De acordo com a sua auto-avaliação, o elevado sucesso que alcança na aprendizagem das LEs poderá estar associado a muitos factores:

1. A idade com que começou a aprender LEs: a iniciação da aprendizagem da LE1 (Inglês) no PCEB foi impulsionadora.
2. A sua atitude em relação às LEs e a sua ideia sobre LEs: essenciais para a formação do aluno na escola.
3. A sua personalidade: caracteriza-se como um aluno muito responsável, muito motivado (ainda que repetidamente tenha referido que não foi devidamente motivado), muito autónomo e intelectualmente muito curioso. Relativamente a este último ponto, reforça até que ponto a vontade de saber é importante porque “Pode beneficiar aquelas pessoas que têm assim vontade de aprender coisas novas e conhecer sempre mais e desenvolver o seu cérebro e o seu conhecimento” (EC). Acha-se muito capaz de ultrapassar dificuldades – “Normalmente é sozinho. Se estiver na aula, peço ao professor” – (EC) e de auto-avaliar as suas capacidades.
4. Os seus conhecimentos sócio-culturais.
5. A sua auto-confiança e a sua auto-estima: afirma estar muito consciente das suas qualidades e dificuldades. Diz relacionar-se muito bem com colegas e professores, mas confessa raramente estar atento, ser pouco crítico, pouco participativo, cooperativo ou capaz de dominar emoções. Admite ter por vezes medo de errar e poucas vezes conseguir planificar as suas aprendizagens.
6. As turmas de que fez parte: sempre foi um dos aspectos que mais apreciou.
7. O estilo de ensino dos professores: como experiência de aprendizagem positiva, NP recorda uma rotina de 10º ano de escolaridade: “a professora de Francês punha-nos a ouvir músicas, o que dava para aprender de uma forma mais interessante” (QBALEs – Parte B – 4.14).

Para NP, o único factor que o prejudica na aprendizagem das LEs é o pouco tempo que dedica ao seu estudo. Quando os alunos foram questionados na Aula de 30/01/09 acerca da problemática do tempo, se o problema era estudarem pouco ou não terem tempo para estudar, NP deu prontamente a resposta, “É as duas coisas”, a qual foi seguida de um riso colectivo.

Em síntese, NP parece ser um aluno com muitas potencialidades para a aprendizagem das LEs. Dá muita importância aos resultados e quer sempre obter os melhores. É muito

pragmático em relação às LEs, tenta tirar o máximo partido do que lhe é oferecido na escola (por exemplo, está a tentar ficar com um domínio da LE2 – Francês – equivalente ao que tem na LE1 – Inglês) e só admite a possibilidade de estudar mais LEs se isso lhe trazer algum benefício. Sobre esta questão da utilidade das LEs no futuro, acrescenta: “Isso não sabemos, mas o mais provável é que seja. Mesmo que não seja, estamos preparados para que um dia possa vir a ser e se esse dia acontecer, estamos preparados para o enfrentar, para resolver esses problemas, essas situações” (EC).

“É preciso continuar a trabalhar”, afirmava ainda NP na EC quando questionado sobre o que fazia de um aluno um bom aluno de LEs. Talvez seja esta persistência e as suas convicções fortes que fazem de NP um aluno de LEs *auto-determinado*, que raramente tropeça em “más notas”, “tristeza” ou “descontentamento”, as ideias que, na sua óptica, definem o insucesso.

3.4.10 PP

PP nasceu na capital da mostarda francesa – Dijon –, onde viveu durante alguns anos. Porém, aos seis anos já se encontrava em Portugal a frequentar o PCEB. O seu universo das LEs restringe-se à LE1 (Inglês) e à LE2 (Francês), em relação às quais nutre sentimentos muito diferentes: indiferença e descontentamento face à primeira e preocupação e entusiasmo no que diz respeito à segunda. Sempre que viaja ou em situações pontuais utiliza a LE2 (Francês), assim como em contactos com familiares ou actividades extra-escolares. Esta é a sua LE de referência seja qual for a situação vivida; o facto de ter nascido em França e lá ter vivido, ainda que escassos anos, fê-lo provavelmente criar laços mais fortes com essa LE. Não sente grande curiosidade por aprender outras LEs na escola, pensa que as opções disponíveis são suficientes e acha que estudar apenas uma LE ter-lhe-ia bastado, não desejando de forma alguma ter estudado mais de duas LEs. Ainda assim, não considera a hipótese de não ter estudado nenhuma LE e pensa que o tempo que é dedicado às LEs na escola é diminuto, indo mais longe e opinando que o insuficiente número de aulas de LEs por semana o tem prejudicado na sua aprendizagem das LEs. Quando faz um balanço dessa aprendizagem, PP considera que não teve nenhum sucesso na aprendizagem da LE1 (Inglês) e teve algum sucesso na aprendizagem da LE2 (Francês). Confrontando esta percepção com os resultados provenientes do registo biográfico do aluno, constata-se que existe um certo

distanciamento entre as percepções do aluno e a realidade dos resultados, como demonstram os dados do Quadro 50.

Quadro 50 – Resultados nas LEs do SCEB ao ES (PP)

	5º	6º	7º	8º	9º	9º	10º
DISCIPLINAS	3ºP	3ºP	3ºP	3ºP	3ºP	3ºP	3ºP
LE1 (Inglês)	5	4	4	3	3	3	-
LE2 (Francês)	-	-	3	3	3	3	12

Como se pode compreender esta diferença entre a auto-percepção e os resultados obtidos? Se se consultar o QBALEs – Parte B – 2.3, 3.3 e 4.10, representado nos Quadros 51, 52 e 53 e que se refere às atitudes face à aprendizagem das duas línguas, talvez se entenda um pouco esta disparidade.

Quadro 51 - Atitudes face à aprendizagem da LE1 (Inglês) no SCEB (PP)

Gostaste ...	M	MM	N	?
a. ... de aprender Inglês ?		X		
b. ... dos métodos de ensino dos professores?				X
c. ... dos conteúdos leccionados?				X
d. ... das tuas turmas?		X		
e. ... da forma como foste avaliado(a)?				X

Quadro 52 - Atitudes face à aprendizagem das LEs no TCEB (PP)

	Inglês				Francês			
Gostaste ...	M	MM	N	?	M	MM	N	?
a. ... de aprender as línguas?		X			X			
b. ... dos métodos de ensino dos professores?		X			X			
c. ... dos conteúdos leccionados?	X					X		
d. ... das tuas turmas?		X				X		
e. ... da forma como foste avaliado(a)?	X						X	

Quadro 53 - Atitudes face à aprendizagem da LE2 (Francês) no ES (PP)

Estás a gostar ...	M	MM	N	?
a. ... de aprender Francês ?		X		
b. ... dos métodos de ensino da professora?		X		
c. ... dos conteúdos leccionados?	X			
d. ... da tua turma?		X		
e. ... da forma como estás a ser avaliado(a)?		X		

Para além de ser perceptível uma atitude globalmente mais positiva face à LE2 (Francês), o Quadro 51 indica que PP não se recorda se gostou ou não da forma como foi avaliado; os bons resultados que teve na época (5-4) parecem não o ter marcado. No TCEB não gostou da forma de ser avaliado na LE2 (Francês) e no ES gostou moderadamente do

modo como foi avaliado na LE2 (Francês), talvez por considerar que a sua competência estava acima das classificações obtidas: 3-3-3-3-12. No que concerne à LE1 (Inglês), gostou muito da sua avaliação no TCEB. Provavelmente, os níveis 4-3-3-3 não correspondem a um grau de satisfação suficientemente válido para PP, já que considera ter tido muito pouco sucesso nessa língua. Veja-se o Quadro 54, comparando as competências desenvolvidas nas LEs nesse mesmo ciclo.

Quadro 54 - Competências desenvolvidas nas LEs no TCEB (PP)

	Inglês				Francês			
	M	MM	N	?	M	MM	N	?
a. Capacidades de compreensão oral			X		X			
b. Capacidades de expressão oral			X		X			
c. Capacidades de interação oral			X		X			
d. Capacidades de leitura		X			X			
e. Capacidades de escrita			X			X		
f. Conhecimento gramatical			X			X		
g. Conhecimento lexical			X			X		
h. Conhecimento sócio-cultural			X		X			
i. Estratégias de aprendizagem / Métodos de estudo				X	X			
j. Capacidade de auto-avaliação				X	X			
k. Espírito crítico face ao ensino-aprendizagem das LEs				X		X		
l. Motivação para a aprendizagem das LEs			X		X			

A percepção de insucesso que PP tem da sua aprendizagem da LE1 (Inglês) vem possivelmente do sentimento de não ter desenvolvido quase nenhuma competência no decorrer da sua aprendizagem dessa LE, o que não é detectável pela simples análise do registo biográfico. Pese embora alguma limitação na leitura do registo biográfico, uma tendência é notória: a do declínio nos resultados obtidos por PP à medida que os anos passam, de tal modo que culminou na não aprovação no 9º ano de escolaridade da primeira vez que tentou encerrar esse ciclo de estudos (Quadro 55).

Como é claro nos dados expostos no Quadro 55, nota-se uma redução significativa do número de níveis cinco do 5º ano de escolaridade para o 6º ano de escolaridade. No TCEB, surgem os primeiros níveis dois no 8º ano de escolaridade (20%), que duplicam no 9º ano de escolaridade (40%), o que desencadeou a não aprovação do TCEB como se pode ver no Quadro 56 relativo à percentagem de níveis obtidos ao longo do Ensino Básico.

Quadro 55 – Níveis do 3º período nas disciplinas dos S/TCEB (PP)

	5º 01/02	6º 02/03	7º 03/04	8º 04/05	9º 05/06	9º 06/07
DISCIPLINAS	3ºP	3ºP	3ºP	3ºP	3ºP	3ºP
Língua Portuguesa	3	4	3	3	2	4
LE1 (Inglês)	5	4	4	3	3	3
LE2 (Francês)	-	-	3	3	3	3
História e Geografia	4	3	-	-	-	-
História	-	-	3	3	2	4
Geografia	-	-	3	2	3	3
Matemática	4	3	3	2	2	3
Ciências da Natureza	4	3	-	-	-	-
Ciências Naturais	-	-	3	3	3	4
EVT	5	4	-	-	-	-
Educação Visual	-	-	3	4	2	4
Educação Tecnológica	-	-	3	4	-	-
Educação Musical	4	4	-	-	-	-
Educação Física	5	5	5	4	5	5
T.I.C.	-	-	-	-	3	4
Área de Projecto	SB	S	S	S	S	S
Estudo Acompanhado	-	-	-	S	S	S
Formação Cívica	-	-	-	-	S	SB

Quadro 56 – Níveis do 3º período nos S/TCEB em termos percentuais (PP)

	5º 01/02	6º 02/03	7º 03/04	8º 04/05	9º 05/06	9º 06/07
Nível dois	0%	0%	0%	20%	40%	0%
Nível três	13%	37%	80%	50%	50%	40%
Nível quatro	50%	50%	10%	30%	0%	50%
Nível cinco	37%	13%	10%	0%	10%	10%

PP pensa ter sido bom aluno no PCEB, continuou a sê-lo no primeiro ano do SCEB e recuperou essa sua qualidade no segundo ano em que tentou concluir o TCEB. Actualmente, está a frequentar o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias; escolheu esta via porque acha que é o Curso que “tem mais saídas no mercado de trabalho” (QBALEs – Parte B – 4.2). Apesar de ter preocupações quanto à sua empregabilidade, PP revela que o seu verdadeiro objectivo é seguir o Curso de Teologia.

Decidiu continuar a aprender a LE2 (Francês) por ser importante para ele no futuro e por gostar muito dessa LE (se pudesse, continuaria a estudá-la depois de terminar o 11º ano de escolaridade. No ES, PP está a gostar muito dos conteúdos leccionados e razoavelmente dos métodos de ensino e da turma. Pensa estar a desenvolver muito competências de oralidade e leitura, conhecimento sócio-cultural, capacidades de auto-avaliação, o espírito crítico e a motivação para a aprendizagem das LEs. Acha que deveria desenvolver mais as competências a nível de escrita, conhecimentos gramaticais e lexical e estratégias de aprendizagem. Sente dificuldades a vários níveis: na escrita, no domínio gramatical e no conhecimento lexical,

assim como no domínio de estratégias de aprendizagem. Para superar estas dificuldades, tem ajuda familiar.

Globalmente, PP sente-se motivado para a aprendizagem das LEs e gostava de ter iniciado a aprendizagem de uma LE no PCEB; pensa que a escola não dedica tempo suficiente às LEs e acha que tem muito *jeito* para as LEs. Contudo, e apesar desta propensão para as LEs, PP sentiu-se sempre desmotivado para a aprendizagem da LE1 (Inglês). Episódios como o que se segue podem ter contribuído para essa falta de motivação: “Um momento muito mau foi a Inglês, a professora disse-me para fazer a leitura de um texto e como estava muito nervoso não consegui e a professora insistiu muito, mas eu não consegui. Foi muito vergonhoso” (QBALEs – Parte B 4.15).

Por outro lado, e pela aproximação que sente em relação à LE2 (Francês), sentiu-se sempre motivado para a sua aprendizagem. Conta : “Uma passagem boa foi ter feito uma representação (teatro) em Francês. Acho ou neste caso tenho a certeza que foi muito bom para mim e sem dúvida interessante porque me motivava para ainda gostar mais da língua para ficar mais enquadrado dentro do esquema” (QBALEs – Parte B 4.14).

De acordo com PP, os factores que influenciam negativamente a sua aprendizagem das LEs são: o tempo que dedica ao estudo, os seus conhecimentos sócio-culturais, o número de aulas de LEs por semana (insuficientes), a relação dos professores com ele e o estilo de ensino dos professores. Muitos aspectos ligados ao contexto, como a atitude da família e os apoios em casa, têm influenciado positivamente a sua aprendizagem das LEs.

PP parece dar importância à afectividade na aprendizagem das LEs. Sente predisposição e motivação apenas para a aprendizagem da LE2 (Francês); relata episódios que implicam um envolvimento pessoal na aprendizagem e alguma insensibilidade por parte dos professores face ao surgimento de dificuldades; não parece estar satisfeito com os resultados obtidos, apesar de positivos, e admite ter medo de errar. Por estes motivos, talvez PP seja um aluno de LEs *afectivo*.

3.4.11 RSD

Durante a EC, RSD foi quem menos se manifestou, tendo escassas e curtas intervenções. Parece ter pouco para dizer sobre a sua aprendizagem das LEs, não tendo nunca referido nenhum episódio positivo ou negativo, mesmo quando insistentemente solicitado para o fazer como se pode verificar no excerto que se segue:

Investigadora: Não te recordas de nada negativo que te tenha acontecido (...)?

RSD: Não. Acho que não. (...) Colegas tive que se portavam mal, de resto não.

Investigadora: Mas assim nada que te marque mesmo negativamente? É mesmo só ...?

RSD: Colegas.

Investigadora: Mas a tua relação a tua relação com as LEs é mesmo de ...

RSD: Não gostar.

Investigadora: Não gostar. E não sabes explicar porquê. (...)

RSD: Quando corre mal, corre mal. Pronto. A Inglês tive negativa por causa disso, de resto mais nada.

Investigadora: A questão da pronúncia não é?

RSD: Pois.

Investigadora: E depois isso acabou por te ...

RSD: Desmotivar.

RSD parece não ter uma boa relação com as LEs; para ele, teria sido suficiente estudar uma LE e, se pudesse, nem teria estudado nenhuma. Quando perspectiva a aprendizagem das LEs no futuro, ignora se alguma vez o fará porque não sabe se tal estudo lhe será útil (“depois também, eu acho que não vou precisar de Francês para o meu futuro”). Na verdade, basta uma consulta ao registo biográfico de RSD para perceber que as LEs não são um ponto forte das suas aprendizagens, tal como acontece em Língua Portuguesa e como se pode verificar nos Quadros 57, 58 e 59.

Quadro 57 – Níveis obtidos no SCEB (RSD)

DISCIPLINAS	5º 2002 / 2003			6º 2003 / 2004		
	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
LE1 (Inglês)	3	4	3	3	3	3
História e Geografia	3	4	3	3	3	4
Matemática	3	3	3	3	3	3
Ciências da Natureza	3	3	3	3	3	4
EVT	3	3	3	3	3	3
Educação Musical	3	3	3	4	3	4
Educação Física	3	4	4	3	3	4
Área de Projecto	SB	S	SB	SB	SB	SB

No ES, mais precisamente no 10º ano de escolaridade, RSD continua a obter resultados menos positivos a Português e na LE2 (Francês), como se pode comprovar no Quadro 59. Talvez por isso tenha escolhido o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, e também porque gosta de informática e de carros.

Quadro 58 – Níveis obtidos no TCEB (RSD)

DISCIPLINAS	7º 2004 / 2005			8º 2005 / 2006			9º 2006 / 2007		
	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	2	2	2	2	2	2	2	3	3
LE1 (Inglês)	3	3	3	3	3	3	2	2	2
LE2 (Francês)	3	3	3	2	2	3	3	2	3
História	3	3	3	3	2	3	2	3	3
Geografia	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Matemática	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ciências Naturais	3	3	3	3	3	3	3	3	3
C. Físico-Químicas	4	4	4	2	3	3	3	3	3
Educação Visual	3	4	4	3	3	3	-	-	-
Educação Tecnológica	3	3	4	4	3	4	3	3	3
Educação Física	4	4	4	3	3	4	3	3	4
T.I.C.	-	-	-	-	-	-	3	3	3
Oficina de Artes	3	3	4	3	3	3	-	-	-
Área de Projecto	SB	SB	SB	S	S	S	S	S	SB
Estudo Acompanhado	-	SB	SB	-	S	S	S	S	S
Formação Cívica	-	SB	SB	SB	SB	SB	S	S	S

Quadro 59 – Classificações obtidas no ES em Português e na LE2 (Francês) (RSD)

DISCIPLINAS	10º 2007 / 2008		
	1ºP	2ºP	3ºP
Português	9	10	10
Francês 4/5	9	9	10

Atentando-se especificamente no percurso de aprendizagem das LEs, ressalta uma situação curiosa. RSD teve um processo de aprendizagem aparentemente sem dificuldades na LE1 (Inglês) ao longo de quatro anos, isto é, nos dois anos do SCEB e nos dois primeiros anos do TCEB; porém, termina esse ciclo de forma problemática, com três níveis negativos no 9º ano de escolaridade. O que terá acontecido para que um caminho de normalidade desembocasse inesperadamente numa situação inversa? RSD resume o fenómeno assim: “Quando corre mal, corre mal. Pronto. A Inglês tive negativa por causa disso, de resto mais nada” (Excerto já citado da EC).

Embora RSD se restrinja à LE1 (Inglês), na LE2 (Francês) também apresenta algum insucesso. A que se deve este insucesso? Certamente que o “não gostar” de aprender LEs será um factor decisivo. E a que se deve esta falta de entusiasmo pela aprendizagem das LEs? Por um lado, RSD acredita não ter nenhum *jeito* para as LEs o que, para ele, corresponde a não conseguir pronunciar correctamente as palavras. Por outro lado, está muito consciente das suas dificuldades, tão consciente que acaba por se sentir desmotivado como ele próprio refere: “Perco o interesse. Não me interesso por desenvolver o Francês” (EC). RSD considera igualmente que a personalidade dos professores e a relação destes com ele o prejudicaram na

sua aprendizagem das LEs. Mas, quando questionado para especificar em que medida isso acontece, RSD limita-se a replicar: “Não sei explicar” (EC).

Se se tiver em conta que o conceito de sucesso para RSD é estar atento, mostrar empenho e ser confiante, e que ele se revê como um aluno muito atento e razoavelmente auto-confiante, compreende-se que considere ter algum sucesso na aprendizagem das LEs, apesar de não se sentir particularmente motivado e dos seus resultados não serem elevados.

O seu percurso de aprendizagem das LEs iniciou-se no PCEB, no 4º ano de escolaridade, quando contactou com “As coisas essenciais” (EC).

No SCEB continuou a estudar a LE1 (Inglês), mas não gostou muito da experiência de aprendizagem, dos métodos de ensino, dos conteúdos leccionados, nem da avaliação. Apenas apreciou muito as turmas de que fez parte. A única competência que RSD pensa ter desenvolvido de forma aprofundada foi a gramatical. Não desenvolveu conhecimentos sócio-culturais nem estratégias de aprendizagem. Não sabe se trabalhou o espírito crítico nesse ciclo de aprendizagem. As outras competências (oralidade, leitura, escrita, léxico e auto-avaliação) foram medianamente desenvolvidas. No final do SCEB, sentiu dificuldades na compreensão e expressão orais, na leitura e no domínio sócio-cultural. Pensa não ter progredido na motivação para a aprendizagem das LEs. Durante este período, teve ajuda familiar.

No TCEB, continuou a não gostar de aprender a LE1 (Inglês) e gostou moderadamente de aprender a LE2 (Francês). Não lhe agradaram os métodos de ensino dos professores na disciplina de LE1 (Inglês) e agradaram-lhe razoavelmente na disciplina de LE2 (Francês). Gostou muito das turmas, agradaram-lhe mais ou menos os conteúdos leccionados e a forma como foi avaliado em ambas as disciplinas. Relativamente às competências desenvolvidas, pensa ter desenvolvido medianamente nas duas LEs a compreensão e expressão orais, a leitura, a escrita, o conhecimento gramatical, as estratégias de aprendizagem e a capacidade de auto-avaliação. Em ambas as LEs pensa não ter desenvolvido o conhecimento sócio-cultural. As dificuldades sentidas no final do TCEB são precisamente as mesmas: compreensão e expressão orais, leitura e conhecimento sócio-cultural. Para tentar ultrapassar as suas dificuldades, RSD continuou a ter ajuda familiar.

No que diz respeito ao ES, RSD está a gostar muito dos métodos da professora, da turma e da forma como está a ser avaliado. Está a apreciar razoavelmente os conteúdos leccionados, assim como o próprio facto de estar a aprender a LE2 (Francês). Na sua opinião, as competências que mais está a desenvolver são: a leitura, o conhecimento gramatical, estratégias de aprendizagem e a capacidade de auto-avaliação. As restantes competências

estão a ser medianamente trabalhadas: a compreensão, expressão e interacção orais, a capacidade de escrita, os conhecimentos lexical e sócio-cultural assim como o espírito crítico. As áreas em que está a sentir mais dificuldades são a expressão oral, a escrita e o conhecimento sócio-cultural.

Em síntese, nos anos de aprendizagem das LEs correspondentes ao EB, as dificuldades de RSD prenderam-se com a oralidade, a leitura e o conhecimento sócio-cultural. No ES, RSD retirou da sua lista de dificuldades os domínios da compreensão oral e da leitura para acrescentar o da escrita. Tudo o que se relaciona com a aprendizagem das LEs é medianamente apreciado por RSD à excepção das turmas, que sempre lhe agradaram muito durante todos estes anos.

RSD parece andar a reboque do ensino das LEs, um pouco alheio ao seu próprio processo de aprendizagem, como se fosse um aluno de LEs *ausente*.

3.4.12 RSI

Uma primeira abordagem ao QBALEs de RSI parece indicar uma certa falta de variedade nas suas vivências linguísticas. RSI afirma não conhecer nem utilizar nenhuma LE para além da LE1 (Inglês) e da LE2 (Francês) aprendidas na escola, e não se recorda de nenhum episódio que o tenha marcado positiva ou negativamente durante o período de aprendizagem dessas LEs em contexto escolar. Esta aparente falta de ligação às LEs talvez esteja associada aos resultados obtidos ao longo dos anos; efectivamente, as LEs são as disciplinas em que RSI tem o maior índice de insucesso e até por vezes as únicas, como se pode observar no Quadro 60.

Quadro 60 – Percentagem de níveis negativos nos S/TCEB (RSI)

DISCIPLINAS	SCEB	TCEB
Língua Portuguesa	0%	11%
LE1 (Inglês)	33%	55%
LE2 (Francês)	-	66%
Geografia	0%	11%
Matemática	0%	33%
Ciências Naturais	0%	33%
C. Físico-Químicas	0%	11%
Educação Visual	0%	11%

Nas restantes disciplinas (História, Educação Tecnológica, Educação Física, Educação Musical, EVT e TIC) a taxa de insucesso é de 0%. Como se pode constatar, as LEs

concentram os piores resultados obtidos por RSI nos cinco anos de escolaridade que vão do 5^a ao 9^o. O mesmo ocorre na transição para o ES, já que RSI teve 0% de classificações negativas no 10^o ano de escolaridade à excepção das disciplinas que constam do Quadro 61.

Quadro 61 – Percentagem de classificações negativas no ES (RSI)

DISCIPLINAS	ENSINO SECUNDÁRIO
Francês 4/5	100%
História A	33%

Apesar de uma aprendizagem das LEs preponderantemente negativa, RSI gostaria de ter estudado mais de duas LEs e não se imagina a não ter estudado nenhuma LE; aliás, acha que o ensino das LEs deve ser obrigatório.

Tendo iniciado a aprendizagem da LE1 (Inglês) a partir do 3^o ano de escolaridade do PCEB, RSI recorda-se de ter gostado da experiência e acha que esta o preparou para o SCEB. Contudo, o Quadro 62 não revela um cenário de sucesso, o que é corroborado pelo balanço que RSI faz da sua própria aprendizagem das LEs; segundo a sua percepção, obteve pouco sucesso na LE1 (Inglês) e algum sucesso na LE2 (Francês).

Quadro 62 – Níveis nas LEs nos S/TCEB (RSI)

Ano de Escolaridade	LE1			LE2		
	1 ^o P	2 ^o P	3 ^o P	1 ^o P	2 ^o P	3 ^o P
5 ^o	3	2	2	-	-	-
6 ^o	3	3	3	-	-	-
7 ^o	4	3	4	2	2	2
8 ^o	2	2	2	2	3	3
9 ^o	2	2	3	2	2	3

A taxa de insucesso na aprendizagem das LEs sobrepõe-se à de sucesso, com 54% de níveis negativos contra 46% de níveis positivos ao longo de cinco anos. Se se observar mais atentamente os valores do quadro anterior, destaca-se igualmente uma oscilação entre os níveis negativos e os positivos no mesmo ano de escolaridade, assim como em anos diferentes. Apenas nos 7^o e 8^o anos de escolaridade o nível obtido (dois) se manteve nos três períodos na LE1 (Inglês) e na LE2 (Francês). Esta variação de níveis também se verifica por várias ocasiões noutras disciplinas, mas de forma mais flagrante entre o primeiro e terceiro períodos, e mais particularmente nos 8^o e 9^o anos de escolaridade, em que RSI passou de três níveis negativos para um no 8^o ano de escolaridade, e de seis níveis negativos para três no 9^o

ano de escolaridade. Um factor explicativo para estas recuperações no final do ano lectivo talvez seja a elevada capacidade de ultrapassar dificuldades (auto-percepção de RSI).

Como descreve, então, RSI esta irregularidade no seu percurso de aprendizagem das LEs, como revê ele este caminho de (in)sucesso?

Não obstante o elevado número de níveis negativos, RSI gostou muito da forma como foi avaliado, exceptuando no SCEB em que apreciou moderadamente a forma de avaliação. Não se recorda da maior parte dos aspectos da sua aprendizagem das LEs, apenas se lembra que gostou razoavelmente de aprender a LE1 (Inglês) e dos métodos de ensino no SCEB, e que gostou muito de aprender a LE2 (Francês) no TCEB. Pensa não ter desenvolvido a motivação para a aprendizagem da LE1 (Inglês), contrariamente à LE2 (Francês), em relação à qual acha ter desenvolvido muita motivação. Na sua opinião, estes anos de aprendizagem das LEs fizeram-no, essencialmente, desenvolver competências como: capacidades de leitura, conhecimento gramatical e capacidade de auto-avaliação. Sentiu que ficou com dificuldades na compreensão e expressão orais no SCEB, dificuldades estas que aumentaram no TCEB, onde tem a noção de ter tido dificuldades em praticamente todas as competências envolvidas na aprendizagem da LE1 (Inglês). No caso da aprendizagem da LE2 (Francês), RSI pensa não ter desenvolvido suficientemente a expressão oral nem a leitura.

De momento, RSI está inscrito no Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades porque quer seguir Psicologia. Decidiu continuar a estudar a LE2 (Francês) no ES porque acha esta LE mais interessante. Como já foi referido, RSI queria ter aprendido mais de duas LEs; por isso, se tiver oportunidade, gostaria de continuar a aprender LEs no futuro, nomeadamente o Espanhol.

A experiência de aprendizagem da LE2 (Francês) no ES está a ser vivida com muito gosto. Está a apreciar muito a forma como é avaliado e gosta razoavelmente dos métodos de ensino, dos conteúdos leccionados e da turma em que está inserido. Está muito satisfeito quanto ao desenvolvimento de competências, porque pensa estar a trabalhar em pleno a nível da oralidade, leitura, gramática, conhecimento sócio-cultural, estratégias de aprendizagem, capacidade de auto-avaliação, espírito crítico e motivação para a aprendizagem das LEs. Gostaria apenas de desenvolver mais as capacidades de escrita e o conhecimento lexical. Sente mais dificuldades na expressão oral e na leitura. Pela descrição da sua aprendizagem da LE2 (Francês) no ES, seria de esperar que os resultados correspondessem ao seu grau de satisfação, porém o Quadro 63 revela o contrário.

Quadro 63 – Classificações na LE2 (Francês) no ES (RSI)

DISCIPLINA	10º 2007 / 2008		
	1ºP	2ºP	3ºP
Francês 4/5	8	9	9

Uma vez mais, e tal como no EB, os resultados negativos não atenuam a visão positiva que RSI tem das LEs.

Ao recordar uma situação positiva de aprendizagem das LEs, RSI evoca a seguinte: “Quando tive de dar informações em Francês na paragem do metro no Porto” (QBALEs – Parte B – 4.14). “Comunicação” é uma das palavras que RSI associa a sucesso e à função principal das LEs ou, como ele afirma, “para cumprimentar com estrangeiros e isso tudo, para comunicar” (Aula de 30/01/09). Como conseguiu comunicar na LE2 (Francês) numa situação autêntica, relembra esse episódio fora do contexto escolar como um momento positivo da aplicação da sua aprendizagem das LEs. “Dificuldades” é outra palavra que RSI sugere, desta vez em associação ao conceito de insucesso. Que dificuldades tem sentido RSI na sua aprendizagem das LEs? Para além das que já foram previamente destacadas, RSI tem uma percepção razoavelmente favorável de si próprio enquanto aluno de LEs. Algumas das suas potenciais limitações na aprendizagem das LEs são: ter muito medo de errar, ser razoavelmente auto-confiante e ter um *jeito* mediano para as LEs. Do seu ponto de vista, o único aspecto que o tem prejudicado na aprendizagem das LEs são os horários das aulas. Dos restantes trinta e seis factores listados no QBALEs – Parte D – 4., a maior parte (vinte e três) foram considerados úteis à sua aprendizagem das LEs, ainda que de forma desigual; ou seja, praticamente todos os factores ligados ao contexto foram vistos como auxílios à aprendizagem das LEs (dez em doze), alguns relativos a si mesmo permitem-lhe progredir na aprendizagem das LEs (seis em onze) e outros relacionados com as aulas de LEs também foram considerados uma influência positiva (sete em catorze). No que diz respeito a estes últimos, RSI acha que são tantos os factores que influenciaram positivamente a sua aprendizagem das LEs como os que não tiveram qualquer tipo de influência. Para ele, as actividades e materiais das aulas, os manuais adoptados, o recurso às TIC, o feedback dos professores, o trabalho colaborativo com os colegas, a reflexão sobre o processo de aprendizagem e a participação em actividades extra-lectivas não tiveram influência significativa na sua aprendizagem das LEs. Em contrapartida, outros aspectos relacionados com os professores como a sua personalidade, a sua relação com os alunos e o seu estilo de

ensino ajudaram-no na aprendizagem das LEs. Essa consciência das consequências da importância da actuação do professor levam RSI a afirmar na Aula de 30/01/09:

RSI: Há professores que metem os alunos cá atrás às vezes sem motivo.

Investigadora: (...) achas que estar atrás te prejudica?

RSI: Um pouco.

RSI apresenta um percurso pouco regular na aprendizagem das LEs. Gosta da sua avaliação apesar dos resultados menos bons, e parece satisfeito com a experiência actual na LE2 (Francês) ainda que isso não se traduza nas classificações. Para além de não conseguir identificar verdadeiramente os factores que impedem o seu sucesso nas LEs, acha que a maior parte das influências foram positivas. Não se sente visivelmente ligado à aprendizagem das LEs, mas não exclui a possibilidade de vir a aprender outra LE no futuro. RSI parece ser um aluno de LEs *optimista*.

3.4.13 SV

Não tenho nenhum momento positivo. (SV – QBALEs - Parte B - 4.14)

Se se observar, no Quadro 64, a retrospectiva dos resultados obtidos por SV ao longo da sua escolaridade e particularmente na área das LEs, não surpreenderá a curta afirmação da aluna que, ao ser solicitada para lembrar um episódio agradável da sua aprendizagem das LEs, não é capaz de se recordar de nenhum que tenha ocorrido ao longo de oito anos.

Quando questionada acerca de uma situação negativa, o que ocorre relembrar a SV são “as negativas tiradas nos testes a Inglês. É uma situação negativa pois não conseguia tirar boas notas, ou seja, não superava as minhas expectativas” (QBALEs – Parte B – 4.15). Essas “negativas tiradas nos testes a Inglês” tinham como consequência níveis negativos no final de cada período. SV atravessou os quatro anos de aprendizagem das LEs do TCEB com apenas sete níveis positivos à LE2 (Francês); no que diz respeito à LE1 (Inglês), o percurso é totalmente negativo. Só conseguiu o nível três duas vezes ao longo do seu percurso de aprendizagem da LE1 (Inglês), no primeiro período do 5º ano de escolaridade e no segundo período do 6º ano de escolaridade, como se pode constatar no Quadro 65.

Quadro 64 – Resultados do SCEB ao ES (SV)

Número de retenções	Duas: 7º Ano e 10º Ano
Número de resultados quantitativos do 5º Ano ao 10º Ano	216
Distribuição dos 178 níveis no Ensino Básico	Nível 1: 1 Nível 2: 65 Nível 3: 110 Nível 4: 4 Nível 5: 0
Classificações no Ensino Secundário	Nota mínima: 6 Nota máxima: 14
Taxa de (in)sucesso global	Níveis negativos: 36% Níveis positivos: 64%
Taxa de (in)sucesso no Segundo Ciclo	Níveis negativos: 29% Níveis positivos: 71%
Taxa de (in)sucesso no Terceiro Ciclo	Níveis negativos: 38% Níveis positivos: 62%
Taxa de (in)sucesso no Ensino Secundário	Negativas: 34% Positivas: 66%
Distribuição dos 30 níveis obtidos nas LEs no Ensino Básico	Nível 1: 1 Nível 2: 20 Nível 3: 9 Nível 4: 0 Nível 5: 0
Classificações obtidas nas LEs no Ensino Secundário	Nota mínima: 8 Nota máxima: 10
Taxa de insucesso nas LEs	Ensino Básico: 70% Ensino Secundário: 60%

Quadro 65 – Níveis nas LEs nos S/TCEB (SV)

				5º 2000 / 2001			6º 2001 / 2002						
DISCIPLINA				1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP				
LE1 (Inglês)				3	2	2	2		3	2			
		7º 2002 / 2003			7º 2003 / 2004			8º 2004 / 2005			9º 2005 / 2006		
DISCIPLINAS		1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
LE1 (Inglês)		2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
LE2 (Francês)		3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2

Segundo a própria SV, não teve nenhum sucesso na aprendizagem da LE1 – Inglês e apenas algum sucesso na LE2 – Francês. A que se deve tanto insucesso na aprendizagem das LEs?

SV assinala a sua personalidade como o único factor que tem influenciado negativamente a sua aprendizagem das LEs. Caracteriza-se como uma aluna nada auto-confiante, sem *jeito* algum para as LEs e com muito medo de errar. Acerca dos traços de personalidade que prejudicam SV na sua aprendizagem das LEs, a transcrição do excerto da EC esclarece um pouco em que medida isso acontece:

Investigadora: E tu SV, o que é que achas que é ter *jeito* ou não ter *jeito*? No teu caso, tu dizes que não tens *jeito*. Por que é que achas que não tens *jeito* para as LEs?

SV: Se calhar porque não me esforço o suficiente, (...) é preciso manter um bocadinho de interesse porque como eu não tinha muito interesse pelo Inglês, foi uma disciplina que eu andei sempre a arrastar e como não tinha qualquer tipo de interesse, não me esforçava o mínimo.

Investigadora: A SV considera que a sua personalidade a prejudicou na aprendizagem das LEs.

O que é que na tua personalidade te prejudica a aprender as LEs, a não aprender as LEs?

SV: Não, porque eu desisto muito facilmente porque vejo que não consigo fazer uma coisa à primeira ou à segunda vez, não sou capaz de tentar a terceira, não tento mais, não consigo fazer, olha, esquece, não é para mim, desisto, desisto logo.

Relacionando o seu insucesso com a sua personalidade, acrescenta ainda na EC:

(...) Devido à minha personalidade como não insistia na língua não ia fazer um grande esforço antes dos testes porque isso não ia valer de nada. Não ia fazer um esforço dia após dia, mas não era dois ou três dias antes de um teste que ia conseguir sugar, digamos assim, a matéria toda para chegar ao teste e tirar uma excelente nota, não porque nas LEs não é uma questão de decorar e chegar ao teste e desenvolver o que é pedido na pergunta e isso nunca foi possível eu conseguir tirar a positiva a Inglês, não conseguia superar as minhas expectativas que era pelo menos ter uma boa nota a Inglês e saber mais um bocadinho de Inglês.

Como seria de esperar, a aprendizagem da LE1 (Inglês) não agradou a SV assim que a iniciou. Incomodou-a o facto de não ter podido escolher a LE a aprender como refere a 17/02/09: “Como eu não gostava, como era obrigatório ter, andava um bocadinho contrafeita”. Gostou razoavelmente dos conteúdos leccionados e da forma como foi avaliada. Na sua perspectiva, não desenvolveu competências a vários níveis: interacção oral, conhecimento gramatical, conhecimento lexical, conhecimento sócio-cultural e estratégias de aprendizagem. No SCEB, SV acha que desenvolveu medianamente capacidades de compreensão e expressão orais, de escrita e conhecimento gramatical. Sentiu dificuldades a nível da oralidade (compreensão, expressão e interacção) e não se sentiu motivada para a aprendizagem das LEs. Aliás, SV parece não ter muita tendência para a aprendizagem das LEs; não iniciou a aprendizagem de nenhuma no PCEB nem gostaria de o ter feito. Defende que a iniciação da aprendizagem de uma LE não deve ser muito prematura, como se pode verificar nesta afirmação: “Se for uma pessoa muito novinha, uma criança com os seus, sei lá, seis anos digamos, não tem uma capacidade assim muito boa para aprender as LEs” (Aula de 30/01/09). No TCEB, SV gostou muito de começar a estudar a LE2 (Francês) e das turmas em que esteve integrada. Apreciou razoavelmente os conteúdos leccionados e os métodos de ensino dos professores. Das competências desenvolvidas, destaca as que desenvolveu de

forma mais aprofundada: a compreensão e expressão orais, a leitura, a escrita e o conhecimento gramatical. Acha que deveria ter desenvolvido mais a interação oral, o conhecimento sócio-cultural, as estratégias de aprendizagem, a capacidade de auto-avaliação e o espírito crítico face ao processo de ensino-aprendizagem. Sentiu dificuldades na interação oral e teve a ajuda de colegas para tentar ultrapassar essas lacunas. Tal como no Ciclo anterior, não se sentiu motivada para a aprendizagem das LEs.

SV pensa estar muito consciente das suas dificuldades e razoavelmente consciente das suas qualidades. Aquela que SV destaca é o relacionamento com os professores, que considera muito bom. Exceptuando esta qualidade, descreve-se como uma aluna de LEs que raramente se relaciona bem com os colegas, que é pouco atenta, pouco responsável, pouco motivada, pouco autónoma, intelectualmente pouco curiosa, pouco crítica, pouco participativa e pouco cooperativa. Acha que raramente consegue dominar emoções, raramente consegue ultrapassar dificuldades, planificar as suas aprendizagens ou até avaliá-las.

Actualmente, SV encontra-se no ES a frequentar o 11º ano de escolaridade. Escolheu o Curso Científico-Humanístico de Ciências Sócio-Económicas por aconselhamento de outros e por gosto. Quer seguir estudos de Gestão ou Contabilidade. Como já foi assinalado inicialmente, a sua taxa de sucesso no ES em termos globais é de 66%. Relativamente à taxa de sucesso na aprendizagem das LEs (neste caso, a LE2) é de 40%. As suas classificações são as que constam do Quadro 66.

Quadro 66 – Classificações na LE2 (Francês) no ES (SV)

DISCIPLINA	10º 2007 / 2008			DISCIPLINA	10º 2007 / 2008		
	1ºP	2ºP	3ºP		1ºP	2ºP	3ºP
Francês 4/5	-	8	8	Francês 4/5	9	10	10

SV optou por continuar a estudar a LE2 (Francês) no ES por gostar dessa LE e querer alargar os seus conhecimentos da mesma. Para além destas razões apontadas no QBALEs, SV acrescenta outro argumento na EC: “Tanto o Inglês como o Francês, é preciso ter bases. Por isso é que eu não escolhi o Inglês porque como não tinha as bases suficientes...”. Explica ainda que percebeu isso depois de ter tentado, em primeiro lugar, continuar com a aprendizagem da LE1 (Inglês).

Do Terceiro Ciclo não tinha bases suficientes e experimentei estar o primeiro período a ter Inglês, depois não tinha oportunidade de mudar a partir do segundo período, não consegui fazer a disciplina e

preferi ir para outra disciplina que eu conhecesse mais um bocadinho e tirar positiva do que andar noutra a tentar esforçar-me, a tentar esforçar-me e nunca conseguir o objectivo e não consegui.

Apesar da alteração na escolha da LE a partir do segundo período, SV não conseguiu almejar a tão desejada positiva da primeira vez que frequentou o 10º ano de escolaridade, só tendo conseguido reverter essa situação quando repetiu a frequência desse ano de escolaridade. SV está a gostar muito de aprender a LE2 (Francês), assim como dos métodos de ensino da professora. Gosta razoavelmente dos conteúdos leccionados e da turma. Sobre a forma como está a ser avaliada, não tem certezas. Pensa que está a desenvolver competências de oralidade e de leitura. Acha que poderia desenvolver mais capacidades de escrita, conhecimento gramatical e sócio-cultural, capacidades de auto-avaliação, espírito crítico face ao processo de ensino-aprendizagem e motivação para a aprendizagem das LEs. Tem sentido dificuldades a nível de conhecimento lexical, de estratégias de aprendizagem e em estar motivada.

Ao longo dos oito anos de aprendizagem das LEs e face às profundas dificuldades sentidas, SV apenas frequentou a sala de estudo na sua escola do SCEB e teve a ajuda de colegas no TCEB e no ES. Nunca tentou recorrer a outros tipos de apoio; parece até conformar-se com a situação de insucesso como uma situação quase inevitável, como parece tentar transmitir nestas palavras:

Então lá está, a ideia que nós temos, o conceito que temos sobre a Língua pode ajudar ou não realmente. Se eu achar que uma Língua à partida, mesmo sem a ter estudado, é muito difícil, já vou ter dificuldades. (...) Uma nova cultura, uma nova Língua, uma nova forma de aprendizagem, claro que influencia. Também depende do que cada pessoa ouve perante cada LE, não é? Porque se me derem informações aí o Inglês é difícil ou o Francês é difícil ou a parte gramatical é difícil, se calhar vou com uma ideia, quando chegar lá vou-me ver à nora, não é? Vou pensar, já não vou conseguir fazer esta disciplina de LE. Vai um bocadinho da personalidade. (Aula de 30/01/09)

Esse *fatalismo* também é perceptível em afirmações como: “Quando um aluno é um bom aluno é sempre bom aluno” (Aula de 30/01/09). Depreende-se que na sua situação ocorre o inverso, devido, uma vez mais, à sua personalidade, como insiste no final da citação anterior. Como já foi referido, a única justificação que SV encontra para o seu insucesso na aprendizagem das LEs é a sua personalidade.

Se se consultar o QBALEs – Parte D – 4., verifica-se que dos trinta e sete factores listados (“o que tem influenciado positiva ou negativamente a tua aprendizagem das LEs?”),

SV considera que a maior parte – vinte e quatro factores – não influenciou a sua aprendizagem. Parece ter alguma dificuldade em identificar as razões do seu insucesso e em tentar encontrar possíveis soluções:

Se calhar é uma questão um bocado complicada *p'ra* nós alunos. Os professores, melhor do que ninguém é que sabem ao dar a disciplina a esse aluno quais são as dificuldades e como pegar nisso, não é? Não há melhor do que ninguém como o professor para avaliar o aluno e ajudar, não é? (Aula de 30/01/09)

Porque quem nos ensina as LEs são os professores. (EC)

A baixa auto-estima de SV parece não lhe permitir assumir a aprendizagem das LEs de forma pró-activa. Sempre que se refere a algum momento específico da sua aprendizagem das LEs, surgem frases na forma negativa. Esta é apenas uma entre muitas que foram surgindo no QBALEs, na Aula de 30/01/09 e na EC.

Eu sou capaz de ir para um teste de Francês (*Risos*) e não não não estudar. Com o que vou captando das aulas e talvez a parte gramatical, dar umas revisões, mas não sou capaz de estudar, assim, estar ali, pegar nos livros e vou dizer agora durante estas duas horas vou estudar Francês, não, não faço isso. (EC)

Não obstante estas dificuldades, SV assinalou alguns factores – dez – que contribuíram positivamente para a sua aprendizagem das LEs: três relacionados com ela (a sua atitude e ideia em relação às LEs, o seu conhecimento da Língua Portuguesa), dois relativos ao contexto (apoios e recursos em casa e os programas das LEs) e cinco referentes às aulas de LEs (o estilo de ensino dos professores, os conteúdos das aulas, o tipo de TPC realizados, os resultados na avaliação e o trabalho colaborativo com colegas).

Apesar de todos os obstáculos com que se tem deparado na aprendizagem das LEs, SV tem uma atitude positiva no que diz respeito às LEs; acha que estas desempenham um papel fundamental no entendimento entre povos e considera o seu ensino na escola imprescindível. Admite continuar a estudar LEs no futuro, nomeadamente o Inglês por achar que “O Inglês também é importante, não é? Porque o Inglês é a base, é a base de tudo” (EC). Ainda assim, SV mantém uma certa passividade na sua aprendizagem das LEs e, mesmo quando emite opiniões sobre esse processo, parece ser uma aluna de LEs *resignada* à procura de alguma orientação e apoio exteriores.

3.5 Anatomias do (in)sucesso

I now understand my subject, and indeed the idea of “learner biography”, slightly differently, not primarily as a linguistic story but as much more multilayered and complex, involving a student’s whole autobiography. (Karlsson, 2008: 41)

A leitura das biografias de aprendizagem das LEs permite constatar que os alunos diferem entre si no modo como se posicionam face às línguas e à sua aprendizagem, face a eles próprios e aos factores externos que condicionam a sua aprendizagem, apresentando histórias e experiências também diferenciadas. Esta heterogeneidade, referida por Altman (1980: 5) implica a existência de identidades únicas, de estruturas anatómicas irrepetíveis. Cada aluno tem a sua maneira de aprender LEs e esse cunho pessoal distingue-o de todos os outros, confere-lhe um perfil idiossincrático quando aprende LEs, como se pode constatar nos treze alunos estudados. O Quadro 67 salienta alguns dos seus traços mais característicos.

Dörnyei (2001: 118) refere que cada aluno é uma “illustration of the power of attributions” e especifica (ibidem) que “We have all seen learners who won’t even try to succeed any more because they simply do not believe that they can”. O que se passa com estes alunos no seu percurso de aprendizagem das LEs, do mais *instável* à mais *resignada*, é importante; a forma como eles interpretam as suas experiências de aprendizagem passadas parece ser decisiva (Dörnyei, 2001; Nunan, 1992; Ushioda, 1996).

Segundo Ushioda (1996: 26), “the motivational impact of failure or poor performance will depend on what the student believes”. A maioria dos treze alunos pensa ter entre “Algum” a “Pouco” sucesso nas LEs (QBALEs Parte D 3). Se se observar o Quadro 68, verifica-se que esta auto-percepção se coaduna genericamente com as auto-imagens dos alunos, as quais indiciam percepções deficitárias em diversas dimensões do que significa ser aluno de LEs.

Quadro 67 – Os alunos: alguns traços característicos

ALUNOS	ALGUNS TRAÇOS CARACTERÍSTICOS
AB, um aluno <i>instável</i>	<ul style="list-style-type: none"> • resultados oscilantes • instabilidade emocional • insegurança • indecisão
AS, uma aluna <i>dividida</i>	<ul style="list-style-type: none"> • oposição extrema entre a aprendizagem da LE1 e a da LE2
DS, um aluno <i>descomprometido</i>	<ul style="list-style-type: none"> • falta de gosto pela aprendizagem das LEs
EA, uma aluna <i>pouco ambiciosa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • bons resultados • sem ambição • pouco espírito crítico
JC, um aluno <i>sobrevivente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • resultados fracos • ambição • empenho habitualmente insuficiente • determinação
JP, um aluno <i>unilingue</i>	<ul style="list-style-type: none"> • resultados razoáveis • centralização da aprendizagem numa única LE
MP, um aluno de entusiasmo <i>esmorecido</i>	<ul style="list-style-type: none"> • resultados razoáveis • falta de motivação extrínseca • baixa auto-estima
MS, um aluno <i>entusiasmado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • resultados fracos • gosto por LEs • crença na qualidade da aprendizagem
NP, um aluno <i>auto-determinado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • bons resultados • facilidade na aprendizagem • brio • pragmatismo
PP, um aluno <i>afetivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • resultados razoáveis • afetividade • envolvimento
RSD, um aluno <i>ausente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • maus resultados • desinteresse • dificuldade • falta de espírito crítico
RSI, um aluno <i>optimista</i>	<ul style="list-style-type: none"> • maus resultados • baixa auto-estima • gosto pela aprendizagem
SV, uma aluna <i>resignada</i>	<ul style="list-style-type: none"> • maus resultados • passividade • auto-imagem negativa

Será possível, apesar da singularidade na aprendizagem das LEs, estabelecer um padrão de aprendizagem das LEs de referência, uma matriz de aprendizagem a partir da qual se possa encaminhar cada aluno para o sucesso? Talvez não interesse corresponder ao perfil do “Good Language Learner” (Naiman et al., 1996); talvez seja mais importante que, à sua maneira, cada aluno possa encontrar os mecanismos que despertem as suas potencialidades para ser “A Good Language Learner”. Para que tal suceda, é importante identificar a origem do (in)sucesso e conhecer o caminho que cada aluno tem vindo a percorrer na aprendizagem das LEs.

Quadro 68 – Perfil dos alunos - (auto-imagens)

	AB <i>instável</i>			AS <i>dividida</i>			DS <i>descom- prometido</i>			EA <i>pouco ambiciosa</i>			JC <i>sobre- vivente</i>			JP <i>unilingue</i>			MP <i>esmorecido</i>			MS <i>entusiasta</i>			NP <i>auto- determinado</i>			PP <i>afectivo</i>			RSD <i>ausente</i>			RSI <i>optimista</i>			SV <i>resignada</i>				
	M	R	N	M	R	N	M	R	N	M	R	N	M	R	N	M	R	N	M	R	N	M	R	N	M	R	N	M	R	N	M	R	N	M	R	N					
1 Bem relacionado(a) com os colegas	■			■			■			■			■			■			■			■			■			■			■			■			■				
2 Bem relacionado(a) com os professores		■		■			■			■			■			■			■			■			■			■			■			■			■				
3 Atento(a)		■			■		■				■		■				■		■			■				■		■				■				■					
4 Responsável	■			■			■			■			■			■				■		■					■			■			■				■				
5 Motivado(a)		■			■		■				■		■				■		■			■					■			■			■				■				
6 Autónomo(a)	■				■			■				■		■		■			■		■			■			■			■			■				■				
7 Intelectualmente curioso(a)	■				■			■				■			■		■			■			■				■			■			■				■				
8 Crítico(a)	■							■				■				■				■				■				■				■				■					
9 Participativo(a)		■						■				■					■		■				■				■				■				■						
10 Cooperativo(a)		■						■				■					■			■				■				■				■				■					
11 Capaz de dominar emoções			■					■				■					■				■				■				■				■				■				
12 Auto-confiante			■					■				■			■			■				■				■				■				■				■			
13 Com <i>jeito</i> para as LEs		■					■				■			■			■			■				■				■				■				■					
14 Sem medo de errar			■				■				■			■			■				■				■				■				■				■				
15 Consciente das próprias qualidades			■	■			■				■			■			■				■				■				■				■				■				
16 Consciente das dificuldades		■		■			■				■			■			■				■				■				■				■				■				
17 Capaz de ultrapassar dificuldades		■		■				■			■			■			■				■				■				■				■				■				
18 Planifica, desenvolve aprendizagens	■			■			■				■		■				■		■				■				■				■				■				■		
19 Auto-avalia aprendizagens	■			■				■				■					■			■				■				■				■				■				■	

M (Muito) **R** (Razoavelmente) **N** (Nada)

Os alunos precisam de aprender a enveredar por estratégias de aprendizagem em conformidade com o que resulta de facto com eles. Porém, a focalização em estratégias individuais de aprendizagem não é suficiente; é necessário despoletar a consciência do estilo de aprendizagem em cada aluno, é fundamental que cada aluno reconheça as suas preferências estratégicas, as suas representações sobre as LEs, as suas percepções enquanto aluno de LEs, as suas limitações pessoais e contextuais.

A focalização das observações em situações individuais é fundamental porque, como observa Fernandes (2005: 25), “os resultados da investigação no campo das ciências cognitivas começaram a mostrar que os processos de aprendizagem não são lineares, antes se desenvolvem em múltiplas direcções e a ritmos que não obedecem propriamente a padrões regulares”. Desta forma, estabelecer uma lista de padrões de aprendizagem será pouco pertinente. Como observam Williams & Burden (1997: 88), “It is undoubtedly true that learners bring many individual characteristics to the learning process which will affect both the way in which they learn and the outcomes of that process. However, just what those characteristics are and exactly how they affect the learning process is much more unclear”.

Moldar a motivação do aluno à sua imagem, adaptar o seu “*motivational style*” (Williams & Burden, op. cit.: 130) às exigências da aprendizagem de uma LE, pode ser um dos passos básicos no caminho do sucesso na aprendizagem das LEs. O contributo das “*attributional theories of motivation*” (Ushioda, 1996: 15) é fundamental. Cabe ao professor tentar desenvolver as causas internas, estáveis, controláveis e intencionais para que sejam positivas. Segundo Ushioda (op. cit.: 16) “the ideal motivational scenario is one of which students attribute positive outcomes to personal ability, and negative outcomes to temporary shortcomings that can be remedied”.

Para poder trabalhar esta área, é necessário ajudar cada aluno a conhecer-se; Williams & Burden (op. cit.: 108) aconselham: “the teacher must seek ways of enabling learners to take control of their learning, to build up an appropriately positive level of self-esteem, to see what happens to them in their lives as within their control, and, therefore, to view their successes and failures as unstable and controllable”. A reconstituição da biografia de aprendizagem das LEs de cada aluno, assim como a exploração da sua auto-imagem, constituem processos extremamente relevantes para auxiliar o professor nessa tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca da escrita científica, Smith afirma (1998: 184-185): “all writing should be in the first person, reflecting the individual voice, even when one writes a chapter in a handbook”. O trabalho aqui apresentado reflecte e cruza várias vozes: (i) as dos alunos (biografias de aprendizagem), (ii) a da professora investigadora (textos reflexivos que percorrem a dissertação), (iii) a da investigadora (texto de dissertação) e (iv) as dos teóricos (referências bibliográficas). Assim, pode-se iniciar este capítulo final com uma interrogação: a que conclusões se conseguiu chegar com esta triangulação de perspectivas veiculadas pelos diferentes agentes cujas vozes foram desfilando ao longo destas páginas?

Glaser & Strauss (1967: viii), de forma reconfortante, advogam que:

Not everyone can be equally skilled at discovering theory, but neither do they need to be a genius to generate useful theory. What is required, we believe, is a different perspective on the canons derived from vigorous quantitative verification on such issues as sampling, coding, reliability, validity, indicators, frequency distributions, conceptual formulation, construction of hypotheses, and presentation of evidence. We need to develop canons more suited to the discovery of theory.

Neste estudo, partindo das evidências recolhidas junto dos alunos, procurou-se compreender melhor o fenómeno do (in)sucesso na aprendizagem das LEs. É possível dizer que o estudo representa, neste sentido, um contributo válido para a construção de teorias acerca desse fenómeno, de certa forma inovador pela abordagem biográfica e pela atenção dedicada a cada aluno na sua singularidade. Seguem-se as suas conclusões mais significativas, os limites da investigação, assim como os contributos ou sugestões para investigações futuras.

Este projecto de investigação partiu do premente interesse pelo (in)sucesso na aprendizagem das LEs. Por um lado, problematizou-se a questão do (in)sucesso nas LEs. Em que consiste? Como se manifesta? Forneceram-se algumas pistas de reflexão para tentar dar resposta a estas interrogações. Por outro lado, procurou-se identificar factores explicativos do (in)sucesso dos alunos. Tendo por base o conhecimento dos percursos de aprendizagem das LEs dos alunos e a análise das suas percepções e representações acerca do ensino e aprendizagem das LEs, pôde-se inferir estratégias de intervenção favorecedoras de sucesso na aprendizagem das LEs.

A análise dos dados recolhidos permite tecer algumas considerações que passam a ser apresentadas.

Em primeiro lugar, os alunos reconhecem a importância da aprendizagem das LEs, mas a sua aprendizagem não é diversificada, contrariamente às indicações a nível europeu, como se pode confirmar no excerto do QECR (2002: 189-190) que se segue:

(...) é bastante significativa a promoção do respeito pela diversidade das línguas e da aprendizagem de mais de uma língua estrangeira. Não se trata simplesmente de uma escolha de política linguística num momento importante da História da Europa, por exemplo, nem sequer – por mais importante que seja – uma questão de aumentar as oportunidades futuras dos jovens competentes em mais de duas línguas. É também uma questão de ajudar os aprendentes a construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro; a desenvolver a sua capacidade para aprender, através desta mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas.

Não se desenvolve, assim, um potencial de aprendizagem para o qual capacita o plurilinguismo/ pluriculturalismo (QECR, 2000: 190) e caberá seguramente à escola e aos professores, para além das políticas linguísticas, favorecer uma abordagem mais plural na educação em línguas.

Em segundo lugar, o conhecimento da biografia de aprendizagem dos alunos mostra que estes têm características, representações, gostos e necessidades diversificados, o que implica que apenas um ensino diferenciado e individualizado poderá ser promotor de sucesso. Embora existam estratégias de aprendizagem reconhecidas como “as” estratégias utilizadas pelos bons alunos de LEs, a sua apropriação, de acordo com os interesses e perfil dos alunos, varia de caso para caso, o que requer uma abordagem flexível no desenvolvimento dessas estratégias.

Em terceiro lugar, os resultados evidenciam a importância crucial da auto-imagem e da auto-motivação para o sucesso, tornando-se imperioso, para os professores, desenvolver competências de motivação dos alunos.

Finalmente, o estudo mostra que o conhecimento da biografia de aprendizagem das LEs dos alunos pode permitir ao professor actuar de forma mais consistente e “cirúrgica”, permitindo-lhe alterar as suas práticas pedagógicas de modo fundamentado, através da criação de condições para que os alunos estabeleçam uma relação dialógica com o seu objecto de estudo e o modo de o aprender.

As limitações do estudo prendem-se sobretudo com a opção por métodos introspectivos que, pela sua subjectividade, podem ser imprecisos; porém, são a única forma de aceder aos pensamentos e sentimentos dos alunos. Por outro lado, a extensão e diversidade

da informação recolhida dificultou a selecção, organização e triangulação de dados, para além de obrigar a alguma separação entre resultados globais e individuais. Estes últimos acabaram por assumir maior destaque por permitirem uma anatomia do (in)sucesso mais meticulosa e evidenciadora das diferenças entre os alunos. Neste sentido, o objectivo inicialmente traçado, de identificar padrões de aprendizagem apenas foi razoavelmente conseguido em relação a cada um dos alunos. Na verdade, e como já foi afirmado, a identificação de padrões comuns ou ideais parece difícil e até questionável.

Pensando em sugestões para futuras investigações com vista à compreensão e promoção do sucesso nas LEs seria importante aliar-lhes uma dimensão interventiva, que não esteve presente no estudo aqui relatado. Por exemplo:

1. Desenvolver um estudo / projecto que permita criar e avaliar na escola um gabinete de apoio ao aluno de LEs (Oficina das LEs) onde, através da análise da biografia de aprendizagem do aluno, se possa auxiliá-lo a ultrapassar dificuldades e apoiar o trabalho dos professores na promoção das suas competências de comunicação e de aprendizagem.

2. Potenciar a existência da figura de um “Tutor de aprendizagem das LEs”, uma espécie de “Personal Language Learning Trainer” que analisasse a biografia de aprendizagem dos alunos mais problemáticos e os orientasse na sua aprendizagem.

3. Criar e avaliar a eficácia de guias de orientação de aprendizagem das LEs adaptados aos alunos, a partir da análise das suas biografias de aprendizagem.

4. Estudar estratégias e estilos de aprendizagem individuais, recorrendo a métodos introspectivos como a entrevista e o “think-aloud”, e actuando sempre numa dupla perspectiva: a auto-supervisão do professor e a auto-regulação do aluno. Como advogam O’Malley & Chamot (1990: 115), “if teachers knew little about the strategies used by their students, we expected that familiarizing teachers with these strategies and how to teach them would be productive”.

5. Isolar um factor explicativo de (in)sucesso na aprendizagem das LEs e explorá-lo em profundidade, tendo em conta todas as suas vertentes e comparando-o em vários alunos, a fim de desenhar estratégias de intervenção fundamentadas.

6. Estudar a componente “motivação” e descobrir, num grupo de vários alunos, formas de desenvolver a competência para a auto-motivação em cada um deles. Como sublinham O’Malley & Chamot (1990: 159-160): “Students who have experienced success in learning have developed confidence in their own ability to learn. They are therefore likely to approach new learning tasks with a higher degree of motivation than students who, because they have

not been successful in the past, may have developed a negative attitude toward their ability to learn”.

Estas e outras investigações analítico-interventivas deste teor representariam, indubitavelmente, contributos significativos para a compreensão do (in)sucesso na aprendizagem das LEs e, consequentemente, para uma maior promoção do sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I.** (1996). “Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores”. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.** (2000). “Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior”. In J. Tavares & R.A. Santiago (orgs.). *Ensino Superior – (in)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, pp. 11-23.
- Alarcão, I. & Tavares, J.** (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Altman, H.B.** (1980). “Foreign language teaching: focus on the learner”. In H.B. Altman & C.V. James, (eds.). *Foreign Language Teaching – Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon Press, pp. 1-16.
- Alves, R.** (2003). *A Alegria de Ensinar*. Porto: Edições Asa.
- Alves-Mazzoti, A.J.** (2006). “A ‘revisão da bibliografia’ em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno”. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação – Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora, pp. 29-40.
- Andrade, A.I., Canha, M.B., Martins, F.M. & Pinho, A.S.** (2006). “As línguas e suas representações: um estudo sobre experiências de formação de professores”. In R. Bizarro & F. Braga (orgs.). *Formação de professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 179-191.
- Andrade, A.I., Araújo e Sá, M.H. & Moreira, G. (coord.)** (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do Lale, Série Propostas nº 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Bassey, M.** (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bíblia Pastoral** (1993). Lisboa: Edições Paulistas.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C.** (1964). *Les Héritiers – Les Étudiants et la Culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bowers, R.** (1980). “The individual learner in the general class”. In H.B. Altman & C.V. James, (eds.). *Foreign Language Teaching – Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon Press, pp. 66-80.

Campbell, A., McNamara, O. & Gilroy, P. (2004). *Practitioner Research and Professional Development in Education*. London: Paul Chapman Publishing.

Chamot, A.U. (2004). "Issues in language learning strategy research and teaching". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 1, n° 1, pp. 14-26. In <http://e-flt.nus.edu.sg/>. (Consultado a 18 de Agosto de 2009).

Cheng, H.-F., Dörnyei, Z. (2007). "The use of motivational strategies in language instruction: the case of EFL teaching in Taiwan". *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 1, n° 1, pp. 153-174.

Cohen, A. (1987). "Using verbal reports in research on language learning". In C. Faerch, & G. Kasper (eds.). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 82-95.

Commission Européenne (2007). *Un défi salutaire – Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe - Propositions du Groupe des Intellectuels pour le Dialogue Interculturel constitué à l'initiative de la Commission Européenne*. Bruxelles: Direction générale de l'éducation et de la culture.

In http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646_fr.pdf. (Consultado a 08 de Agosto de 2009).

Commission Européenne (2008). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Bruxelles: Eurydice.

In http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/061FR.pdf. (Consultado a 08 de Agosto de 2009).

Commission Européenne (2008). *Communication de la Commission «Multilinguisme: un atout pour l'Europe et un engagement commun»*. Bruxelles: Direction générale de l'éducation et de la culture. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture. (Consultado a 08.08.2009).

Conselho da Europa (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Oxford University Press.

Cotterall, S. (2008). "Passion and persistence: learning English in Akita". In P. Kalaja, V. Menezes & A.M.F. Barcelos (eds.). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Hampshire: Palgrave Macmillan, pp. 113-127.

- Cotterall S. & Crabbe, D.** (2008). "Learners talking – From problem to solution". In T. Lamb & H. Reinders (eds.). *Learner and Teacher Autonomy – Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins, 125-140.
- Cyr, P.** (1998). *Les Stratégies d'Apprentissage*. Paris: CLE International.
- Daniel, V.** (2005). "Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. In <http://aile.revues.org/document1256.html>. (Consultado a 19 de Agosto de 2009).
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X.** (1991). *Méthodologie du Recueil d'Informations: Fondements des Méthodes d'Observation, de Questionnaires, d'Interviews et d'Études de Documents*. Bruxelles: De Boeck – Wesmael.
- Dörnyei, Z.** (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dutra, D.P. & Mello, H.** (2008). "Self-observation and reconceptualisation through narratives and reflective practice". In P. Kalaja, V. Menezes & A.M.F. Barcelos (eds.). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Hampshire: Palgrave Macmillan, pp. 49- 63.
- Ellis, R.** (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Esteban, M.T.** (2006). "Sala de Aula – dos lugares fixos aos entre-lugares fluidos". *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 19, nº 2, pp. 7-20.
- European Commission** (s/d). *Outcomes of the European Commission's public consultation on multilingualism 14 September – 15 November 2007*. Directorate-General for Education and Culture. In <http://europa.eu/languages>. (Consultado a 08 de Agosto de 2009).
- Faerch, C. & Kasper, G.** (1987). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fernandes, D.** (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D.** (2006). "Para uma teoria da avaliação formativa". *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 19, nº 2, pp. 21-50.
- Foddy, W.** (1996). *Como perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta.
- Galisson, R.** (1990). "Où va la didactique du Français Langue Étrangère?". *Études de Linguistique Appliquée – Revue internationale d'applications linguistiques et de didactique des langues*, vol. 79, pp. 9-34.

- Gillette, B.** (1987). "Two successful language learners: an introspective approach". In C. Faerch, & G. Kasper (eds.). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 268-279.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L.** (1967). *The Discovery of Grounded Theory – Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Grisay, A.** (2006). "Réflexions sur l'effet-école". *Recherche sur l'évaluation en Éducation*, vol. 4, pp. 35-43.
- Hammersley, M., Gomm, R. & Foster, P.** (2000). "Case Study and Theory". In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (eds.). *Case study method: Key issues, Key texts*. London: Sage Publications, pp. 234-258.
- Holec, H.** (1997). "Autonomie de l'apprenant". In H. Holec & I. Huttunen (cords.). *L'autonomie de l'apprenant em langues vivantes. Recherche et développement. Learner autonomy in modern languages. Research and development*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, pp. 13-22.
- Infante, M.J., Silva, M.S & Alarcão, I.** (1996). "Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino – Os casos como estratégia de supervisão reflexiva". In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F.** (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa – Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik.
- Kalaja, P., Menezes V. & Barcelos, A.M.F.** (2008). "Narrativizing learning and teaching EFL: the beginnings". In P. Kalaja, V. Menezes & A.M.F. Barcelos (eds.). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Houndmills: Palgrave Macmillan, pp. 3-14.
- Kaplan, A.** (1993). *French Lessons – A Memoir*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Karlsson, L. & Kjisik, F.** (2007). "The role of autobiography in fostering learning and reflective thinking". In A. Barfield & S.H. Brown (orgs.). *Reconstructing Autonomy in Language Education – Inquiry and Innovation*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 30-42.
- Karlsson, L.** (2008). *Turning the Kaleidoscope – (E)FL Educational Experience and Inquiry as Auto/biography*. Helsínquia: Universidade de Helsínquia, Language Centre Publications 1.
- Kincheloe, J.L.** (2003). *Teachers as Researchers – Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. New York: RoutledgeFalmer.
- Kolb, A.** (2007). "How languages are learnt: primary children's language learning beliefs". *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 1, nº 2, pp. 227-241.

- Krashen, S.** (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice Hall International.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H.** (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Hong Kong: Longman.
- Lightbown, P. & Spada, N.** (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lima, J.A.** (2006). “Ética na investigação”. In J.A., Lima & J.A., Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação – Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora, pp 127-159.
- Lima, J.A.** (2008). *Em Busca da Boa Escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Little, D.** (2007). “Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited”. *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 1, nº 1, pp. 14-29.
- Macedo, D., Dendrinós, B. & Gounari, P.** (2006). *A Hegemonia da Língua Inglesa*. Mangualde: Edições Pedago.
- Martella, R.C., Nelson, R., & Martella, N.E.M.** (1999). *Research Methods – Learning to Become a Critical Research Consumer*. USA: Allyn & Bacon.
- Melo, S. & Araújo e Sá, M.H.** (2006). “Retratos de família: imagens de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos”. In A.I., Andrade & M.H. Araújo e Sá (coord.). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do Lale, Série Reflexões 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, pp 23-39.
- Menezes, V.** (2008). “Multimedia Language Learning Histories”. In P. Kalaja, V. Menezes & A.M.F. Barcelos (eds.). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Hampshire: Palgrave Macmillan, pp. 199- 213.
- Ministério da Educação** (1991). *Programa Alemão – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico – 3º Ciclo - LEII*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, vol. II.
- Ministério da Educação** (1997). *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico – 3º Ciclo - LEI*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Ministério da Educação** (2000). *Programas Francês – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico – 3º Ciclo - LEII*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

- Ministério da Educação** (1997). *Programa Inglês – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico – 3º Ciclo - LEI*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Ministério da Educação** (2001). *Portfolio Europeu das Línguas*. Lisboa: Lisma.
- Mitchell, R. & Myles, F.** (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Oxford University Press.
- Murphey, T. & Carpenter, C.** (2008). “The seeds of agency in language learning histories”. In P. Kalaja, V. Menezes & A.M.F. Barcelos (eds.). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Hampshire: Palgrave Macmillan, pp. 17- 34.
- Naiman, M., Fröhlich, M., Stern, H.H. & Todesco, A.** (1996). *The Good Language Learner*. Toronto: Multilingual Matters.
- OCDE** (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. Paris, OECD Publications. In www.oecd.org/edu/eag2008. (Consultado a 08 de Agosto de 2009).
- O’Malley, J.M. & Chamot, A.U.** (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L.** (1990). *Language Learning Strategies – What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Patton, M.Q.** (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California: Sage Publications.
- Pennac, D.** (2007). *Chagrin d’École*. Mayenne: Gallimard.
- Perrenoud, Ph.** (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph.** (1998). *Construire des Compétences dès l’École*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Porcher, L.** (2004). *L’Enseignement des Langues Étrangères*. Paris, Hachette.
- Roldão, M.C.** (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Rubin, J. & Thompson, I.** (1994). *How to Be a More Successful Language Learner*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Silva, E. M. & Rubin, B. C.** (2003). “‘Missing voices: listening to students’ experiences with school reform”. In B. C. Rubin, & E. M. Silva, *Critical Voices in School Reform – Students living through change*. London: RoutledgeFalmer, pp 1-7.

- Schmidt, A. & Araújo e Sá, M.H.** (2006). “‘Difícil, feia e esquisita’: a cristalização de um discurso escolar sobre o Alemão”. In A.I., Andrade & M.H. Araújo e Sá (coord.). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do Lale, Série Reflexões 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, pp 9-22.
- Schön, D.A.** (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Smith, L.** (1998). “Biographical method”. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry*. California: Sage Publications.
- Stevick, E.W.** (1989). *Success with Foreign Languages – Seven Who Achieved it and What Worked for Them*. Cambridge: Prentice Hall International.
- Stevens, P.** (1980). “The paradox of individualized instruction: it takes better teachers to focus on the learner”. In H.B. Altman & C.V. James (eds.). *Foreign Language Teaching – Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon Press, pp. 17-29.
- Torres Santomé, J.** (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Tripp, D.** (1993). *Critical Incidents in Teaching – Developing professional judgement*. London: Routledge.
- Tuckman, B.W.** (2000). *Manual de Investigação em Educação – Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ushioda, E.** (1996). *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.
- Van der Maren, J.M.** (1996). *Méthodes de Recherche pour l'Éducation*. Bruxelles: Presses de l'Université de Montréal.
- van Lier, L.** (2007). “Action-based teaching, Autonomy and Identity”. *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 1, nº 1, pp. 46-65.
- Veiga Simão, A. M.** (2006). “Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores”. In R. Bizarro & F. Braga (orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 192-206.
- Vieira, F.** (2006). “No caleidoscópio da supervisão”. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I.S. Fernandes (autoras), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 7-14.
- Vieira, F. & Moreira, M.A.** (1993). *Para além dos Testes ... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.

Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers – A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yin, R.K. (1984). *Case Study Research – Design and Methods*. California: Sage Publications.

Zeichner, K.M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores – Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto.

ANEXOS

ANEXO 1

QUADRO DE CONSTRUÇÃO DO QBALEs

OBJECTIVOS	DIMENSÕES	✓ ITENS/ QUESTÕES ?
Identificar o aluno	Biografia: Dados pessoais	APRESENTAÇÃO/ FOLHA DE ROSTO Nome Idade Nacionalidade Naturalidade
Saber o que representam as LEs para o aluno	Biografia: Vivências linguísticas	PARTE A ✓ Variedade: Com que LEs contactas? ✓ Sentimentos: Que sentimentos nutres por essas LEs? ✓ Utilidade: Como utilizas essas LEs? ✓ Ideias: O que pensas sobre o papel das LEs na escola? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Obrigatoriedade ✓ Tempo de estudo ✓ Leque de escolha ✓ Importância / Destaque ✓ Utilidade ✓ Número de LEs ✓ Carga cultural ✓ Impacto internacional

<p>Conhecer o percurso do aluno na aprendizagem das LEs</p>	<p>Biografia: Primeiro Ciclo (Escola Primária) Segundo Ciclo Terceiro Ciclo Ensino Secundário</p>	<p>PARTE B</p> <p>Primeiro Ciclo (Escola Primária)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contextualização: Onde andaste? Com que idade? ✓ Gosto: O que mais te agradou? ✓ Sucesso: Eras bom aluno? ✓ LEs: Aprendeste alguma LE? Gostaste? Foi útil? <p>Segundo Ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contextualização: Com que idade começaste e acabaste? ✓ Aprendizagem: Gostaste de aprender uma LE, dos métodos, dos conteúdos, das turmas, da avaliação? ✓ Competências desenvolvidas: Aprendeste ...? A compreender as pessoas? A falar? A dialogar? A ler? A escrever? Vocabulário? Gramática? Cultura? Métodos de estudo? A avaliar-te? A analisar criticamente a tua aprendizagem? A motivar-te? ✓ Dificuldades: Consegues identificá-las? ✓ Apoio: Que tipo de apoio tiveste? <p>Terceiro Ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contextualização: Com que idade começaste e acabaste? ✓ Aprendizagem: Gostaste de aprender uma LE, dos métodos, dos conteúdos, das turmas, da avaliação? ✓ Competências desenvolvidas: Aprendeste ...? A compreender as pessoas? A falar? A dialogar? A ler? A escrever? Vocabulário? Gramática? Cultura? Métodos de estudo? A avaliar-te? A analisar criticamente a tua aprendizagem? A motivar-te? ✓ Dificuldades: Consegues identificá-las? ✓ Apoio: Que tipo de apoio tiveste?
---	--	---

		<p>Ensino Secundário</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contextualização: Com que idade começaste? Por que optaste por este curso? Vais continuar a estudar? O quê? ✓ LEs: Vais continuar a estudá-las? Quais? ✓ Aprendizagem: estás a gostar de aprender uma LE, dos métodos, dos conteúdos, das turmas, da avaliação? ✓ Competências desenvolvidas: Estás a aprender ...? A compreender as pessoas? A falar? A dialogar? A ler? A escrever? Vocabulário? Gramática? Cultura? Métodos de estudo? A avaliar-te? A analisar criticamente a tua aprendizagem? A motivar-te? ✓ Dificuldades: Consegues identificá-las? ✓ Apoio: Que tipo de apoio tens? ✓ Balanco da aprendizagem: Que experiência de aprendizagem bastante positiva te recordas? Que experiência de aprendizagem marcadamente negativa te recordas?
Conhecer a forma como o aluno se revê na aprendizagem das LEs	<p>Percepções Auto-imagem como aluno de LEs</p>	<p>PARTE C</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionamento: Como te dás com os colegas? Com os professores? ✓ Atitudes: És atento? Responsável? Motivado? Autónomo? Intellectualmente curioso? Crítico? Participativo? Cooperativo? Auto-confiante? Emotivo? Com capacidades para as LEs? Sem medo de errar? Consciente das qualidades e dificuldades? Capaz de ultrapassar obstáculos? Capaz de planificar e auto-avaliar as próprias aprendizagens?

<p>Conhecer o conceito de sucesso e insucesso para o aluno na aprendizagem das LEs</p> <p>Identificar factores de (in)sucesso na aprendizagem das LEs</p>	<p>Sucesso vs Insucesso</p> <p>Factores de (in)sucesso</p>	<p>PARTE D</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Representações de sucesso: Que palavras / expressões ligas a sucesso? ✓ Representações de insucesso: Que palavras / expressões ligas a insucesso? ✓ Auto-percepção de (in)sucesso: Achas que tens tido sucesso ou insucesso nas LEs? ✓ Factores de (in)sucesso relacionados com o aluno: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Idade ✓ Atitude em relação às LEs ✓ Ideia sobre as LEs ✓ Personalidade ✓ Forma de estudar ✓ Tempo dedicado ao estudo ✓ Conhecimentos sócio-culturais ✓ Domínio das TIC ✓ Conhecimento da Língua Portuguesa ✓ Consciência das dificuldades ✓ Auto-confiança e auto-estima
---	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Factores de (in)sucesso relacionados com o contexto: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Atitude da família ✓ Viagens ao estrangeiro ✓ Contacto com falantes nativos ✓ Frequência de Institutos de Línguas ✓ Apoios em casa ✓ Apoios na escola ✓ Transição de Ciclos ✓ Programas das LEs ✓ Escolas frequentadas ✓ Turmas ✓ Horários ✓ Número de aulas ✓ Número de alunos por turma ✓ Factores de (in)sucesso relacionados com as aulas de LEs: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Personalidade dos professores ✓ Relação dos professores ✓ Estilo de ensino ✓ Conteúdos ✓ Actividades e materiais ✓ Tipo de TPC ✓ Manuais ✓ Recurso às TIC ✓ Métodos de avaliação ✓ Resultados da avaliação ✓ Apoio dos professores ✓ Trabalho colaborativo ✓ Reflexão sobre a aprendizagem ✓ Participação em actividades extra-lectivas
--	--	--

ANEXO 2

QBALEs

BIOGRAFIA de APRENDIZAGEM das LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Este questionário insere-se no âmbito de um trabalho que visa conhecer os percursos dos alunos na aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs). Embora não seja anónimo pela própria natureza do estudo, todas as tuas respostas serão confidenciais. É muito importante que respondas com toda a sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas, existem apenas as tuas respostas verdadeiras.

Nas perguntas com opções de resposta, assinala as tuas escolhas com X. Nalgumas, podes assinalar mais do que uma resposta. Lê as instruções com cuidado e em caso de dúvida consulta a tua professora.

Nome:

Idade:

Nacionalidade:

Naturalidade:

Obrigada pela tua colaboração!

PARTE A

Qual é o papel das LEs na tua vida e na escola?

1. Para além do Inglês e do Francês, que outras LEs ...

1... aprendeste/ estás a aprender?	2 ... conheces?	3 ... utilizas?

2. O que sentes em relação às LEs que aprendeste/ estás a aprender, conheces ou utilizas? Podes assinalar uma ou mais respostas.

	Inglês	Francês
1. Indiferença						
2. Preocupação						
3. Descontentamento						
4. Entusiasmo						
5. Outro:						

3. Relativamente às LEs que aprendeste/ estás a aprender na escola – Inglês, Francês e outras – em que circunstâncias as utilizas (oralmente, na leitura ou por escrito) fora da escola? Podes assinalar uma ou mais respostas.

	Inglês	Francês
1. Nos trabalhos para casa (TPC)				
2. Em actividades extra-escolares (internet, leituras, ...)				
3. Em viagens / férias no estrangeiro				
4. Para contactar com amigos/familiares que falam essas LEs				
5. Em situações pontuais de comunicação com estrangeiros				
6. Outra:				

4. O que pensas sobre o papel das LEs na escola?

S (Sim) N (Não) ? (Talvez / Não Sei)

	S	N	?
1. Deve ser obrigatório estudar LEs na escola?			
2. O tempo dedicado às LEs na escola é suficiente?			
3. Devia haver mais possibilidade de escolha nas LEs a estudar na escola?			
4. Há LEs mais importantes do que outras?			
5. As LEs que estudaste vão ser-te úteis no futuro?			
6. Era suficiente para ti teres estudado apenas uma LE na escola?			
7. Gostavas de ter estudado mais do que duas LEs na escola?			
8. Se pudesses, tinhas optado por não estudar nenhuma LE?			
9. A aprendizagem de LEs ajuda-nos a compreender outras culturas?			
10. A aprendizagem de LEs contribui para o entendimento entre os povos?			

PARTE B

Como tem sido o teu percurso de aprendizagem das LEs?

1. Escola Primária

1. Onde frequentaste a escola primária (país, local)?
2. Com que idade começaste e acabaste?
3. O que mais te agradou? (Podes assinalar várias respostas)
 - O(a) professor(a).
 - Os colegas.
 - Aprender coisas novas.
 - O recreio.
 - As actividades extra-curriculares.
 - Outros
4. Que tipo de aluno(a) eras?
 - Muito bom (boa)
 - Bom (Boa)
 - Razoável
 - Mau (Má)
5. Aprendeste alguma LE durante a escola primária?
 - Não (se respondeste Não, responde à questão 6.)
 - Sim (se respondeste Sim, responde às questões 7. a 10.)
6. Gostarias de ter aprendido uma LE?
 - Sim
 - Não
 - Talvez
7. Que LE aprendeste?
8. Em que ano(s) de escolaridade?
9. Foi uma experiência positiva?
 - Sim
 - Não
 - Não sei / Não me lembro
10. Achas que te preparou para o Segundo Ciclo?
 - Sim
 - Não
 - Não sei / Não me lembro

2. 2º Ciclo do Ensino Básico

1. Com que idade começaste e acabaste?
2. No 2º Ciclo, começaste (ou continuaste) a aprender Inglês. Por que motivo(s) escolheste essa LE?.....
.....

3. Como revês a tua aprendizagem do Inglês no 2º Ciclo?

M (Muito) **MM** (Mais ou Menos) **N** (Nada) **?** (Não sei/ Não me lembro)

Gostaste ...	M	MM	N	?
a. ... de aprender Inglês ?				
b. ... dos métodos de ensino dos professores?				
c. ... dos conteúdos leccionados?				
d. ... das tuas turmas?				
e. ... da forma como foste avaliado(a)?				
f. de				

4. Que competências desenvolveste na LE ao longo do 2º Ciclo?

M (Muito) **MM** (Mais ou Menos) **N** (Nada) **?** (Não sei/ Não me lembro)

	M	MM	N	?
a. Capacidades de compreensão oral				
b. Capacidades de expressão oral				
c. Capacidades de interação oral				
d. Capacidades de leitura				
e. Capacidades de escrita				
f. Conhecimento gramatical				
g. Conhecimento lexical				
h. Conhecimento sócio-cultural				
i. Estratégias de aprendizagem / Métodos de estudo				
j. Capacidade de auto-avaliação				
k. Espírito crítico face ao ensino-aprendizagem das LEs				
l. Motivação para a aprendizagem das LEs				
m. Outra:				

5. Das competências referidas na questão 4., onde sentiste mais dificuldades/ menos progressos? Assinala a(s) que corresponde(m) ao teu caso.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m

6. Tiveste algum tipo de apoio na disciplina de Inglês ao longo do 2º Ciclo? Podes assinalar uma ou mais respostas.

- Ensino diferenciado na aula.
- Frequência da sala de estudo na escola.
- Aula de apoio pedagógico acrescido.
- Ajuda familiar.
- Ajuda de colegas.
- Frequência de um Instituto de Línguas.
- Outro

3. 3º ciclo do Ensino Básico

1. Com que idade começaste e acabaste?
2. No 3º Ciclo, iniciaste a aprendizagem de uma segunda LE – o Francês. Por que motivo(s) escolheste essa LE?
3. Como revês a tua aprendizagem das LEs no 3º Ciclo?

M (Muito) **MM** (Mais ou Menos) **N** (Nada) **?** (Não sei/ Não me lembro)

	Inglês				Francês			
Gostaste ...	M	MM	N	?	M	MM	N	?
a. ... de aprender as línguas?								
b. ... dos métodos de ensino dos professores?								
c. ... dos conteúdos leccionados?								
d. ... das tuas turmas?								
e. ... da forma como foste avaliado(a)?								
f.de								

4. Que competências desenvolveste nas LEs ao longo do 3º Ciclo?

M (Muito) **MM** (Mais ou Menos) **N** (Nada) **?** (Não sei/ Não me lembro)

	Inglês				Francês			
	M	MM	N	?	M	MM	N	?
a. Capacidades de compreensão oral								
b. Capacidades de expressão oral								
c. Capacidades de interação oral								
d. Capacidades de leitura								
e. Capacidades de escrita								
f. Conhecimento gramatical								
g. Conhecimento lexical								
h. Conhecimento sócio-cultural								
i. Estratégias de aprendizagem / Métodos de estudo								
j. Capacidade de auto-avaliação								
k. Espírito crítico face ao ensino-aprendizagem das LEs								
l. Motivação para a aprendizagem das LEs								
m. Outra:								

5. Das competências referidas na questão 4., onde sentiste mais dificuldades/ menos progressos? Assinala a(s) que corresponde(m) ao teu caso.

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
Inglês													
Francês													

6. Tiveste algum tipo de apoio nas disciplinas de Inglês ou Francês no 3º Ciclo? Podes assinalar uma ou mais respostas.

	Inglês	Francês
1. Ensino diferenciado na aula		
2. Frequência da sala de estudo na escola		
3. Aula de apoio pedagógico acrescido		
4. Ajuda familiar		
5. Ajuda de colegas		
6. Frequência de Instituto de Línguas		
7. Outro:.....		

4. Ensino Secundário

1. Com que idade começaste?
2. Que motivo(s) te levou (levaram) a optar pelo Curso em que estás inscrito(a)?
3. Por que motivo(s) continuaste a estudar Francês?
4. Gostarias de continuar a aprender LEs no futuro?
 - Sim
 - Não
 - Não sei
5. Se sim, qual(quais)?
6. Se não ou não sabes, explica porquê.
7. Tencionas prosseguir estudos após a conclusão do Ensino secundário?
 - Sim
 - Não
 - Não sei
8. Se sim, que curso(s) te interessa(m)?
9. Se não ou não sabes, explica porquê.
10. Como revês a tua aprendizagem do Francês no Ensino Secundário?
M (Muito) **MM** (Mais ou Menos) **N** (Nada) **?** (Não sei/)

Estás a gostar ...	M	MM	N	?
a. ... de aprender Francês ?				
b. ... dos métodos de ensino da professora?				
c. ... dos conteúdos leccionados?				
d. ... da tua turma?				
e. ... da forma como estás a ser avaliado(a)?				
f.de				

11. Que competências estás a desenvolver na LE no Ensino Secundário?
M (Muito) **MM** (Mais ou Menos) **N** (Nada) **?** (Não sei/)

	M	MM	N	?
a. Capacidades de compreensão oral				
b. Capacidades de expressão oral				
c. Capacidades de interação oral				
d. Capacidades de leitura				
e. Capacidades de escrita				
f. Conhecimento gramatical				
g. Conhecimento lexical				
h. Conhecimento sócio-cultural				
i. Estratégias de aprendizagem / Métodos de estudo				
j. Capacidade de auto-avaliação				
k. Espírito crítico face ao ensino-aprendizagem das LEs				
l. Motivação para a aprendizagem das LEs				
m. Outra:				

12. Das competências referidas na questão 11., onde estás a sentir mais dificuldades/ menos progressos? Assinala a(s) que corresponde(m) ao teu caso.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m

13. Tens tido algum tipo de apoio na disciplina de Francês no Ensino Secundário? Podes assinalar uma ou mais respostas.

- Ensino diferenciado na aula.
- Frequência da sala de estudo na escola.
- Aula de apoio pedagógico acrescido.
- Ajuda familiar.
- Ajuda de colegas.
- Frequência de um Instituto de Línguas.
- Outro

14. Recorda uma experiência (situação ou episódio) particularmente **positiva** de aprendizagem das LEs até ao momento. Conta-a brevemente, explicando por que a consideras positiva.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

15. Recorda uma experiência (situação ou episódio) particularmente **negativa** de aprendizagem das LEs até ao momento. Conta-a brevemente, explicando por que a consideras negativa.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PARTE C

Como te revês enquanto aluno(a) de LEs?

1. Que tipo de aluno(a) achas que és na aprendizagem das LEs?

M (Muito) **R** (Razoavelmente) **N** (Nada)

	M	R	N
1. Bem relacionado(a) com os colegas			
2. Bem relacionado(a) com os professores			
3. Atento(a)			
4. Responsável			
5. Motivado(a)			
6. Autónomo(a)			
7. Intelectualmente curioso(a)			
8. Crítico(a)			
9. Participativo(a)			
10. Cooperativo(a)			
11. Capaz de dominar emoções			
12. Auto-confiante			
13. Com <i>jeito</i> para as LEs			
14. Sem medo de errar			
15. Consciente das próprias qualidades			
16. Consciente das dificuldades			
17. Capaz de ultrapassar dificuldades			
18. Capaz de planificar e desenvolver aprendizagens			
19. Capaz de auto-avaliar as aprendizagens desenvolvidas			
20.			
21.			
22.			

PARTE D

O que significa para ti *sucesso* e *insucesso* na aprendizagem das LEs?

1. Regista três palavras ou expressões que associas a *sucesso* na aprendizagem de uma LE.

2. Regista três palavras ou expressões que associas a *insucesso* na aprendizagem de uma LE.

3. Consideras que tens tido sucesso na aprendizagem das LEs?

	Muito	Algun	Pouco	Nenhum
Inglês				
Francês				

4. Ao longo dos anos, o que tem influenciado positiva ou negativamente a tua aprendizagem das LEs?

A (Ajudou-me) **P** (Prejudicou-me) **NI** (Não Influenciou) **NA** (Não se Aplica no meu caso)

Aspectos relacionados contigo	A	P	NI	NA
1. A idade com que começaste a aprender LEs				
2. A tua atitude em relação às LEs (motivação ou desmotivação)				
3. A tua ideia sobre as LEs (fáceis ou difíceis, interessantes ou aborrecidas....)				
4. A tua personalidade				
5. A tua forma de estudar/ praticar LEs				
6. O tempo que dedicas ao estudo/ prática das LEs				
7. Os teus conhecimentos sócio-culturais				
8. O teu domínio das TIC				
9. O teu conhecimento da Língua Portuguesa				
10. A consciência que tens das tuas dificuldades				
11. A tua auto-confiança e auto-estima enquanto aluno(a)				
Outro:				
Aspectos relacionados com o contexto	A	P	NI	NA
1. A atitude da tua família em relação às LEs				
2. Viagens ao estrangeiro/ contactos com falantes nativos				
3. A frequência de Institutos de Línguas/ explicações				
4. Os apoios e recursos em casa				
5. Os apoios e recursos na escola (sala de estudo, acompanhamento, ...)				
6. A transição de ciclos ou anos				
7. Os programas das LEs				
8. As escolas que frequentaste				
9. As turmas de que fizeste parte				
10. Os horários das aulas de LEs				
11. O número de aulas de LEs por semana				
12. O número de alunos por turma				
Outro:				
Aspectos relacionados com as aulas de LEs	A	P	NI	NA
1. A personalidade dos professores				
2. A relação dos professores contigo				
3. O estilo de ensino dos professores				
4. Os conteúdos das aulas				
5. As actividades e materiais das aulas				
6. O tipo de TPC realizados				
7. Os manuais adoptados				
8. O recurso às TIC				
9. Os métodos de avaliar as tuas aprendizagens				
10. Os teus resultados na avaliação				
11. O feedback e apoio dos professores				
12. O trabalho colaborativo com colegas				
13. A reflexão sobre o processo de aprendizagem (ex., auto-avaliação)				
14. A participação em actividades extra-lectivas relacionadas com as LEs				
Outro:				

Muito obrigada pelo teu tempo e colaboração!

ANEXO 3

DADOS DO QBALEs

PARTE A

Qual é o papel das LEs na tua vida e na escola?

1. Para além do Inglês e do Francês, que outras LEs ...

1... aprendeste/ estás a aprender?	2 ... conheces?	3 ... utilizas?
Francês, Alemão	Francês, Inglês, Alemão, Espanhol, Italiano	Francês , Inglês

2. O que sentes em relação às LEs que aprendeste/ estás a aprender, conheces ou utilizas? Podes assinalar uma ou mais respostas.

	Inglês	Francês	Espanhol	Italiano	Alemão
1. Indiferença	6	0	0	0	1
2. Preocupação	4	5	0	0	0
3. Descontentamento	5	1	0	0	0
4. Entusiasmo	2	11	1	1	0
5. Outro:	0	0	0	0	0

3. Relativamente às LEs que aprendeste/ estás a aprender na escola – Inglês, Francês e outras – em que circunstâncias as utilizas (oralmente, na leitura ou por escrito) fora da escola? Podes assinalar uma ou mais respostas.

	Inglês	Francês
1. Nos trabalhos para casa (TPC)	0	12
2. Em actividades extra-escolares (internet, leituras, ...)	3	4
3. Em viagens / férias no estrangeiro	3	5
4. Para contactar com amigos/familiares que falam essas LEs	0	8
5. Em situações pontuais de comunicação com estrangeiros	4	9
6. Outra:	0	0

4. O que pensas sobre o papel das LEs na escola?

S (Sim) N (Não) ? (Talvez / Não Sei)

	S	N	?
1. Deve ser obrigatório estudar LEs na escola?	12	0	1
2. O tempo dedicado às LEs na escola é suficiente?	10	3	0
3. Devia haver mais possibilidade de escolha nas LEs a estudar na escola?	11	1	1
4. Há LEs mais importantes do que outras?	9	4	0
5. As LEs que estudaste vão ser-te úteis no futuro?	10	0	3
6. Era suficiente para ti teres estudado apenas uma LE na escola?	3	7	3
7. Gostavas de ter estudado mais do que duas LEs na escola?	4	6	3
8. Se pudesses, tinhas optado por não estudar nenhuma LE?	2	11	0
9. A aprendizagem de LEs ajuda-nos a compreender outras culturas?	13	0	0
10. A aprendizagem de LEs contribui para o entendimento entre os povos?	13	0	0

PARTE B

Como tem sido o teu percurso de aprendizagem das LEs?

1. Escola Primária

1. Onde frequentaste a escola primária (país, local)? **Portugal**
2. Com que idade começaste e acabaste? **5-11**
3. O que mais te agradou? (Podes assinalar várias respostas)
 - **7** O(a) professor(a).
 - **10** Os colegas.
 - **8** Aprender coisas novas.
 - **12** O recreio.
 - **5** As actividades extra-curriculares.
 - **0** Outros
4. Que tipo de aluno(a) eras?
 - **1** Muito bom (boa)
 - **9** Bom (Boa)
 - **3** Razoável
 - **0** Mau (Má)
5. Aprendeste alguma LE durante a escola primária?
 - **6** Não (se respondeste Não, responde à questão 6.)
 - **7** Sim (se respondeste Sim, responde às questões 7. a 10.)
6. Gostarias de ter aprendido uma LE?
 - **3** Sim
 - **1** Não
 - **2** Talvez
7. Que LE aprendeste? Inglês
8. Em que ano(s) de escolaridade? 3º e 4º
9. Foi uma experiência positiva?
 - **6** Sim
 - **1** Não
 - **0** Não sei / Não me lembro
10. Achas que te preparou para o Segundo Ciclo?
 - **5** Sim
 - **2** Não
 - **0** Não sei / Não me lembro

2. 2º Ciclo do Ensino Básico

1. Com que idade começaste e acabaste? **10-13**
2. No 2º Ciclo, começaste (ou continuaste) a aprender Inglês. Por que motivo(s) escolheste essa LE?

Obrigatoriedade

3. Como revês a tua aprendizagem do Inglês no 2º Ciclo?

M (Muito) **MM** (Mais ou Menos) **N** (Nada) **?** (Não sei/ Não me lembro)

Gostaste ...	M	MM	N	?
a. ... de aprender Inglês ?	1	9	3	0
b. ... dos métodos de ensino dos professores?	2	7	2	2
c. ... dos conteúdos leccionados?	0	7	3	3
d. ... das tuas turmas?	7	2	1	3
e. ... da forma como foste avaliado(a)?	1	9	1	2
f. de	0	0	0	0

4. Que competências desenvolveste na LE ao longo do 2º Ciclo?

M (Muito) **MM** (Mais ou Menos) **N** (Nada) **?** (Não sei/ Não me lembro)

	M	MM	N	?
a. Capacidades de compreensão oral	2	7	4	0
b. Capacidades de expressão oral	2	6	4	1
c. Capacidades de interação oral	1	5	6	1
d. Capacidades de leitura	4	7	2	0
e. Capacidades de escrita	1	8	3	1
f. Conhecimento gramatical	5	5	3	0
g. Conhecimento lexical	0	6	5	2
h. Conhecimento sócio-cultural	2	6	5	0
i. Estratégias de aprendizagem / Métodos de estudo	1	7	5	0
j. Capacidade de auto-avaliação	3	6	3	1
k. Espírito crítico face ao ensino-aprendizagem das LEs	2	2	5	4
l. Motivação para a aprendizagem das LEs	3	5	5	0
m. Outra:	0	0	0	0

5. Das competências referidas na questão 4., onde sentiste mais dificuldades/ menos progressos? Assinala a(s) que corresponde(m) ao teu caso.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
9	9	10	5	5	2	5	4	4	3	4	4	0

6. Tiveste algum tipo de apoio na disciplina de Inglês ao longo do 2º Ciclo? Podes assinalar uma ou mais respostas.

- **0** Ensino diferenciado na aula.
- **4** Frequência da sala de estudo na escola.
- **1** Aula de apoio pedagógico acrescido.
- **4** Ajuda familiar.
- **2** Ajuda de colegas.
- **0** Frequência de um Instituto de Línguas.
- **0** Outro: **Nenhum**

3. 3º ciclo do Ensino Básico

1. Com que idade começaste e acabaste? 12-16
2. No 3º Ciclo, iniciaste a aprendizagem de uma segunda LE – o Francês. Por que motivo(s) escolheste essa LE? **Obrigatoriedade**
3. Como revês a tua aprendizagem das LEs no 3º Ciclo?

M (Muito) **MM** (Mais ou Menos) **N** (Nada) **?** (Não sei/ Não me lembro)

	Inglês				Francês			
Gostaste ...	M	MM	N	?	M	MM	N	?
a. ... de aprender as línguas?	1	7	5	0	8	5	0	0
b. ... dos métodos de ensino dos professores?	1	8	3	1	4	8	0	1
c. ... dos conteúdos leccionados?	1	5	5	2	4	6	1	2
d. ... das tuas turmas?	2	6	2	3	7	4	1	1
e. ... da forma como foste avaliado(a)?	3	8	1	1	5	6	1	1
f. ...de	0	0	0	0	0	0	0	0

4. Que competências desenvolveste nas LEs ao longo do 3º Ciclo?

M (Muito) **MM** (Mais ou Menos) **N** (Nada) **?** (Não sei/ Não me lembro)

	Inglês				Francês			
	M	MM	N	?	M	MM	N	?
a. Capacidades de compreensão oral	1	6	6	0	5	7	1	0
b. Capacidades de expressão oral	2	4	7	0	4	9	0	0
c. Capacidades de interação oral	1	6	5	1	2	10	1	0
d. Capacidades de leitura	3	6	3	1	4	7	2	0
e. Capacidades de escrita	1	5	7	0	4	7	2	0
f. Conhecimento gramatical	3	4	5	1	8	4	0	1
g. Conhecimento lexical	0	6	6	1	2	8	1	2
h. Conhecimento sócio-cultural	2	7	3	1	4	8	1	0
i. Estratégias de aprendizagem / Métodos de estudo	1	3	7	2	5	6	2	0
j. Capacidade de auto-avaliação	2	6	4	1	5	7	1	0
k. Espírito crítico face ao ensino-aprendizagem das LEs	2	5	4	2	3	8	0	2
l. Motivação para a aprendizagem das LEs	0	4	9	0	4	5	4	0
m. Outra:	0	0	0	0	0	0	0	0

5. Das competências referidas na questão 4., onde sentiste mais dificuldades/ menos progressos? Assinala a(s) que corresponde(m) ao teu caso.

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
Inglês	9	8	6	5	7	4	5	5	8	3	5	5	0
Francês	4	5	4	4	4	1	1	3	2	0	1	1	0

6. Tiveste algum tipo de apoio nas disciplinas de Inglês ou Francês no 3º Ciclo? Podes assinalar uma ou mais respostas.

	Inglês	Francês
1. Ensino diferenciado na aula	1	0
2. Frequência da sala de estudo na escola	5	3
3. Aula de apoio pedagógico acrescido	3	2
4. Ajuda familiar	2	2
5. Ajuda de colegas	2	3
6. Frequência de Instituto de Línguas	0	0
7. Outro: Nenhum	4	6

4. Ensino Secundário

1. Com que idade começaste? 15/16
2. Que motivo(s) te levou (levaram) a optar pelo Curso em que estás inscrito(a)?
Aconselhamento. Orientação profissional. Gosto pela área. Facilidade do curso. Perspectivas de empregabilidade. Fuga à matemática. Inserção num curso superior.
3. Por que motivo(s) continuaste a estudar Francês? **Gosto pela língua e pela disciplina. Menos dificuldades. Facilidade na aprendizagem da língua.**
4. Gostarias de continuar a aprender LEs no futuro?
 - **8** Sim
 - **0** Não
 - **5** Não sei
5. Se sim, qual(uais)? Latim, Italiano, Alemão, Inglês, Francês, Espanhol, Árabe
6. Se não ou não sabes, explica porquê. **Ignoram se terá utilidade no futuro.**
7. Tencionas prosseguir estudos após a conclusão do Ensino secundário?
 - **11** Sim
 - **1** Não
 - **1** Não sei
8. Se sim, que curso(s) te interessa(m)? **Teologia, Engenharia, Direito, Criminologia, Gestão e Contabilidade, Psicologia**
9. Se não ou não sabes, explica porquê. **Curso profissional. Problema da média.**
10. Como revês a tua aprendizagem do Francês no Ensino Secundário?
M (Muito) MM (Mais ou Menos) N (Nada) ? (Não sei/)

Estás a gostar ...	M	MM	N	?
a. ... de aprender Francês ?	5	8	0	0
b. ... dos métodos de ensino da professora?	9	4	0	0
c. ... dos conteúdos leccionados?	3	8	1	1
d. ... da tua turma?	4	8	0	1
e. ... da forma como estás a ser avaliado(a)?	7	4	0	1
f.de	0	0	0	0

11. Que competências estás a desenvolver na LE no Ensino Secundário?

M (Muito) MM (Mais ou Menos) N (Nada) ? (Não sei/)

	M	MM	N	?
a. Capacidades de compreensão oral	7	6	0	0
b. Capacidades de expressão oral	6	7	0	0
c. Capacidades de interação oral	6	6	1	0
d. Capacidades de leitura	6	6	1	0
e. Capacidades de escrita	5	7	1	0
f. Conhecimento gramatical	7	6	0	0
g. Conhecimento lexical	3	9	0	1
h. Conhecimento sócio-cultural	4	8	1	0
i. Estratégias de aprendizagem / Métodos de estudo	5	4	3	1
j. Capacidade de auto-avaliação	5	5	2	1
k. Espírito crítico face ao ensino-aprendizagem das LEs	3	8	0	2
l. Motivação para a aprendizagem das LEs	5	7	1	0
m. Outra:	0	0	0	0

12. Das competências referidas na questão 11., onde estás a sentir mais dificuldades/ menos progressos? Assinala a(s) que corresponde(m) ao teu caso.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
0	6	2	5	5	1	3	3	5	3	1	2	0

13. Tens tido algum tipo de apoio na disciplina de Francês no Ensino Secundário? Podes assinalar uma ou mais respostas.

- **0** Ensino diferenciado na aula.
- **2** Frequência da sala de estudo na escola.
- **0** Aula de apoio pedagógico acrescido.
- **3** Ajuda familiar.
- **2** Ajuda de colegas.
- **0** Frequência de um Instituto de Línguas.
- **7** Outro: **Nenhum**

14. Recorda uma experiência (situação ou episódio) particularmente **positiva** de aprendizagem das LEs até ao momento. Conta-a brevemente, explicando por que a consideras positiva.

15. Recorda uma experiência (situação ou episódio) particularmente **negativa** de aprendizagem das LEs até ao momento. Conta-a brevemente, explicando por que a consideras negativa.

Alunos	Experiência Positiva	Experiência Negativa
AB	Fazíamos muitos jogos dentro da sala, caracterizávamos a turma, era um jogo em que não só nos divertíamos, mas também aprendíamos muito.	Lembro-me que a <i>Setora</i> muitas vezes batia-nos quando não sabíamos alguma coisa.
AS	No 3º ciclo, o que me marcou positivamente foi um método de estudar os verbos da língua francesa. Descobri que os decorava melhor a cantar, e a partir dessa descoberta sempre que tinha testes, cantava os verbos que saíam. E resultava mesmo. Agora deixei de o fazer mas acho que vou usar de novo esta técnica porque tirava boa nota e ajudava-me bastante.	No 2º ciclo, o que me marcou <u>negativamente</u> (muito mesmo), foi a minha professora de Inglês que graças a ela nunca mais gostei dessa língua nem a aprendi. Ela em vez de ajudar os alunos com mais dificuldade, mandava-os para o fundo da turma e praticamente “excluía-nos”. Lá punha os melhores alunos à frente. Graças a este episódio, se um dia precisar desta língua, só tirando um curso é que me safo
DS	Desenhar figuras no caderno com o significado delas.	Quando a professora me mandou ao quadro e eu tive que responder a perguntas.
EA	No 3º ciclo, recordo-me positivamente das aulas de Inglês, pois a professora dava um chocolate ou reбуçado a quem tirasse positiva nos testes. Depois para os que não tiravam havia uma doçura, era atirada ao ar e pareciam malucos a ver se conseguiam apanhar.	No 2º ciclo, as aulas de Inglês eram um pouco confusas, não se aprendia nada. A professora não tinha “mão” nos alunos, eles faziam o que queriam, e para piorar ela falava muito baixo, o que fazia com que os alunos falassem mais alto que ela. Logo não se aprendia nada.
JP	Quando <i>tivemos</i> a estudar um pouco de cultura geral na aula, pois França é um país bonito no qual gostava de conhecer e com a ajuda também do francês posso dialogar à vontade	Negativo, foi a Inglês. devido a dificuldades e não tinha apoio por parte do professor no 7º ano, o que levou a não gostar de Inglês.
JC	O momento em que tirei satisfaz bastante a francês no 8º ano e considero positivo porque semanas antes do teste mentalizei-me que tinha de tirar boa nota, estudei para isso e consegui.	No 7º ano quando comecei a ter francês, calhou-me uma <i>stora</i> muito arrogante que dificultava o meu interesse e o dos outros pela disciplina.

MP	Uma experiência positiva das LEs até ao momento foi enquanto frequentava a primária na disciplina de Inglês. E essa experiência foi positiva porque das matérias que aprendíamos, às vezes fazíamos canções aplicadas aos temas estudados e ou aprendidos.	Uma experiência negativa foi no primeiro ano de Francês no ensino básico – 3º ciclo – foi quando a professora me mandou conjugar um verbo no Imparfait e eu não o soube conjugar. Isto porque a professora me desmotivou com a sua reacção quando eu disse que não sabia.
MS	Uma situação que me foi particularmente positiva no estudo das LEs foi que na minha antiga escola tive uma professora excelente a todos os níveis (ensino).	A situação que mais negativamente me marcou na aprendizagem de LEs foi que eu na minha antiga escola, vi um amigo meu ser gozado e exposto perante a turma por ter tirado negativa no teste.
NP	No 10º ano, a professora de Francês punha-nos a ouvir músicas, o que dava para aprender de uma forma mais interessante.	No 9º ano, a minha professora branda e então havia muito barulho e distúrbios nas aulas, o que levou a que não aprendesse praticamente nada de especial.
PP	Uma passagem boa foi ter feito uma representação (teatro) em francês. Acho ou neste caso tenho a certeza que foi muito bom para mim e sem dúvida interessante porque me motivava para ainda gostar mais da língua para ficar mais enquadrado dentro do esquema	Um momento muito mau foi a Inglês, a professora disse-me para fazer a leitura de um texto e como estava muito nervoso não consegui e a professora insistiu muito, mas eu não consegui, foi muito vergonhoso.
RSD	Nenhum	Nenhum
RSI	Quando <i>tive</i> a dar informações em Francês, na paragem do metro no Porto.	Não me recordo de algo negativo.
SV	Não tenho nenhum momento positivo.	As negativas tiradas nos testes a Inglês. É uma situação negativa pois não conseguia tirar boas notas, ou seja, não superava as minhas expectativas.

PARTE C

Como te revês enquanto aluno(a) de LEs?

2. Que tipo de aluno(a) achas que és na aprendizagem das LEs?

M (Muito) **R** (Razoavelmente) **N** (Nada)

	M	R	N
1. Bem relacionado(a) com os colegas	11	2	0
2. Bem relacionado(a) com os professores	11	2	0
3. Atento(a)	2	11	0
4. Responsável	9	3	1
5. Motivado(a)	3	10	0
6. Autónomo(a)	5	7	1
7. Intelectualmente curioso(a)	4	8	1
8. Crítico(a)	2	10	1
9. Participativo(a)	2	10	1
10. Cooperativo(a)	1	11	1
11. Capaz de dominar emoções	1	11	1
12. Auto-confiante	4	7	2
13. Com <i>jeito</i> para as LEs	3	7	3
14. Sem medo de errar	4	4	5
15. Consciente das próprias qualidades	9	3	1
16. Consciente das dificuldades	10	3	0
17. Capaz de ultrapassar dificuldades	5	8	0
18. Capaz de planificar e desenvolver aprendizagens	3	8	2
19. Capaz de auto-avaliar as aprendizagens desenvolvidas	4	8	1

PARTE D

O que significa para ti *sucesso* e *insucesso* na aprendizagem das LEs?

1. Regista três palavras ou expressões que associas a *sucesso* na aprendizagem de uma LE.

Atitudes /Comportamento (23)	Empenho (4) Atenção (4) Trabalho (2) Estudo (2) Motivação (2) Responsabilidade (2) Auto-confiança (2) Gosto (2) Capacidade em ultrapassar dificuldades (1) Curiosidade (1) Participação (1)
Competências nas LEs (11)	Escrever (2) Falar (2) Comunicação (1) Compreender (1) Interpretar (1) Ouvir (1) Conhecimento cultural (1) Ter bases (1) Saber (1)
Resultados (3)	Ser o melhor (1) Ter boas notas (1) Glória (1)
Apoio (2)	Ajuda (2)

2. Regista três palavras ou expressões que associas a *insucesso* na aprendizagem de uma LE.

Atitudes/Comportamento (26)	Desatenção (7) Falta de trabalho (5) Descontentamento (2) Irresponsabilidade (2) Desinteresse (2) Desmotivação (2) Indiferença (2) Tristeza (1) Mau comportamento (1) Falta de métodos de estudo (1)
Falta de competências (7)	Incapacidades (3) Não compreender (1) Não saber falar (1) Falta de conhecimento (1) Falta de bases na gramática (1)
Turma (3)	Número demasiado elevado de aluno (2) Instabilidade no decorrer da aula (1)
Resultados (2)	Resultados negativos (2)
Falta de apoio (1)	Falta de apoio (1)

3. Consideras que tens tido sucesso na aprendizagem das LEs?

	Muito	Algum	Pouco	Nenhum
Inglês	1	1	7	4
Francês	2	11	0	0

4. Ao longo dos anos, o que tem influenciado positiva ou negativamente a tua aprendizagem das LEs?

A (Ajudou-me) **P** (Prejudicou-me) **NI** (Não Influenciou) **NA** (Não se Aplica no meu caso)

<i>Aspectos relacionados contigo</i>	A	P	NI	NA
1. A idade com que começaste a aprender LEs	3	2	8	0
2. A tua atitude em relação às LEs (motivação ou desmotivação)	7	3	1	2
3. A tua ideia sobre as LEs (fáceis ou difíceis, interessantes ou aborrecidas....)	6	4	2	1
4. A tua personalidade	7	1	5	0
5. A tua forma de estudar/ praticar LEs	5	4	4	0
6. O tempo que dedicas ao estudo/ prática das LEs	4	6	3	0
7. Os teus conhecimentos sócio-culturais	6	2	4	1
8. O teu domínio das TIC	3	2	8	0
9. O teu conhecimento da Língua Portuguesa	8	2	3	0
10. A consciência que tens das tuas dificuldades	6	2	5	0
11. A tua auto-confiança e auto-estima enquanto aluno(a)	7	3	2	1
Outro:	0	0	0	0
<i>Aspectos relacionados com o contexto</i>	A	P	NI	NA
1. A atitude da tua família em relação às LEs	7	2	4	0
2. Viagens ao estrangeiro/ contactos com falantes nativos	8	1	2	2
3. A frequência de Institutos de Línguas/ explicações	3	0	0	10
4. Os apoios e recursos em casa	6	1	2	4
5. Os apoios e recursos na escola (sala de estudo, acompanhamento, ...)	4	2	3	4
6. A transição de ciclos ou anos	6	1	5	1
7. Os programas das LEs	6	1	6	0
8. As escolas que frequentaste	6	2	5	0
9. As turmas de que fizeste parte	7	2	4	0
10. Os horários das aulas de LEs	3	3	7	0
11. O número de aulas de LEs por semana	3	4	6	0
12. O número de alunos por turma	3	3	7	0
Outro:	0	0	0	0
<i>Aspectos relacionados com as aulas de LEs</i>	A	P	NI	NA
1. A personalidade dos professores	4	4	5	0
2. A relação dos professores contigo	4	5	4	0
3. O estilo de ensino dos professores	9	4	0	0
4. Os conteúdos das aulas	6	2	5	0
5. As actividades e materiais das aulas	3	1	8	1
6. O tipo de TPC realizados	7	4	2	0
7. Os manuais adoptados	3	1	9	0
8. O recurso às TIC	4	0	9	0
9. Os métodos de avaliar as tuas aprendizagens	6	1	6	0
10. Os teus resultados na avaliação	6	3	4	0
11. O feedback e apoio dos professores	3	4	6	0
12. O trabalho colaborativo com colegas	8	0	5	0
13. A reflexão sobre o processo de aprendizagem (ex., auto-avaliação)	6	2	5	0
14. A participação em actividades extra-lectivas relacionadas com as LEs	3	2	7	1
Outro:	0	0	0	0

ANEXO 4

QUADRO DE FACTORES DE (IN)SUCESSO

(AULA DE 30/01/09)

<i>Aspectos relacionados contigo</i>	A	P	NI	NA
1. A idade com que começaste a aprender LEs	23%	15%	62%	0%
2. A tua atitude em relação às LEs (motivação ou desmotivação)	54%	23%	8%	15%
3. A tua ideia sobre as LEs (fáceis ou difíceis, interessantes ou aborrecidas....)	46%	23%	15%	8%
4. A tua personalidade	54%	8%	38%	0%
5. A tua forma de estudar / praticar LEs	38%	31%	31%	0%
6. O tempo que dedicas ao estudo/ prática das LEs	31%	46%	23%	0%
7. Os teus conhecimentos sócio-culturais	46%	15%	31%	8%
8. O teu domínio das TIC	23%	15%	62%	0%
9. O teu conhecimento da Língua Portuguesa	62%	15%	23%	0%
10. A consciência que tens das tuas dificuldades	46%	15%	38%	0%
11. A tua auto-confiança e auto-estima enquanto aluno(a)	54%	23%	15%	8%

<i>Aspectos relacionados com o contexto</i>	A	P	NI	NA
1. A atitude da tua família em relação às LEs	54%	15%	31%	0%
2. Viagens ao estrangeiro/ contactos com falantes nativos	62%	8%	15%	15%
3. A frequência de Institutos de Línguas/ explicações	23%	0%	0%	77%
4. Os apoios e recursos em casa	31%	8%	15%	31%
5. Os apoios e recursos na escola (sala de estudo, acompanhamento, ...)	31%	15%	23%	31%
6. A transição de ciclos ou anos	46%	8%	38%	8%
7. Os programas das LEs	46%	8%	46%	0%
8. As escolas que frequentaste	46%	15%	38%	0%
9. As turmas de que fizeste parte	54%	15%	31%	0%
10. Os horários das aulas de LEs	23%	23%	54%	0%
11. O número de aulas de LEs por semana	23%	31%	46%	0%
12. O número de alunos por turma	23%	23%	54%	0%

<i>Aspectos relacionados com as aulas de LEs</i>	A	P	NI	NA
1. A personalidade dos professores	31%	31%	38%	0%
2. A relação dos professores contigo	31%	38%	31%	0%
3. O estilo de ensino dos professores	69%	31%	0%	0%
4. Os conteúdos das aulas	46%	15%	38%	0%
5. As actividades e materiais das aulas	23%	8%	62%	0%
6. O tipo de TPC realizados	54%	15%	31%	0%
7. Os manuals adoptados	23%	8%	69%	0%
8. O recurso às TIC	31%	0%	69%	0%
9. Os métodos de avaliar as tuas aprendizagens	46%	8%	46%	0%
10. Os teus resultados na avaliação	46%	23%	31%	0%
11. O feedback e apoio dos professores	23%	31%	46%	0%
12. O trabalho colaborativo com colegas	62%	0%	38%	0%
13. A reflexão sobre o processo de aprendizagem (ex., auto-avaliação)	46%	15%	38%	0%
14. A participação em actividades extra-lectivas relacionadas com as LEs	23%	15%	54%	0%

ANEXO 5

TRANSCRIÇÃO DA AULA DE 30/01/09

TRANSCRIÇÃO DA AULA DE 30/01/09

Prof: No primeiro período fizeram um questionário e entretanto estão aí os resultados dos dados desses questionários. O que eu queria que vocês prestassem atenção ... Isto, o objectivo do meu trabalho, já perceberam, já vos tinha explicado, é tentar perceber ... ah ... as percepções dos alunos acerca das LEs. Aquilo que fazem, aquilo que pensam ajuda ou prejudica a aprendizagem das LEs? Por isso é que estive a ver os vossos percursos. Agora o que está aqui é relativo à vossa ... àquela parte final sobre o sucesso e insucesso e os factores e embora vocês estejam no último ano de aprendizagem das LEs, muitos nos questionários puseram também por exemplo que gostariam de se pudessem de continuar a estudar LEs e também mesmo este ano antes de terminar o ano ainda podem progredir ainda estamos a meio do ano e para futuras ocasiões e para outras situações, para ajudar colegas, quando tiverem filhos, familiares, etc Portanto penso que isto que é útil embora como estava a dizer ... Então a reflexão ajuda sempre por isso vou-vos dar assim só dois minutinhos para verem o primeiro quadro e estão a ver que é um dos aspectos que estão relacionados com a própria pessoa ... ah ...

(os alunos perguntaram o que significavam as iniciais A / P / NI / NA)

... ah o A é Ajudou o P é prejudicou o NI Não Influenciou e o NA é não se aplica no meu caso. Pronto eu vou-vos dar então dois minutos para ... podem discutir entre vocês para depois ... ah ... comentarmos.

Passados dois minutos ...

Prof: E então em relação ao primeiro quadro ... ah ... falta dizer só uma coisa, isto vem na sequência dos factores de sucesso e insucesso. Havia uma questão, lembram-se? Que era se consideravam que tinham sucesso ou no Inglês ou no Francês. Esses dados, posso-vos dizer, em relação ao Inglês ... ah ... 54% portanto dos alunos acham que tiveram pouco sucesso na aprendizagem, 30% nenhum e 8, 8% algum ou muito. No Francês, 85% acham que têm algum sucesso e 15 acham muito sucesso e ninguém pôs que tinha pouco ou nenhum sucesso. Distingue-se bem aqui realmente uma tendência para o terem escolhido esta língua. Mas de qualquer maneira em relação mesmo ao Inglês também há algumas divergências. Então nos restantes factores que levam ao sucesso ou ao insucesso, o que é que vos chocou? Chocou-vos alguma coisa? Chamou-vos à atenção alguma coisa em especial?

Alunos: Não.

Prof: Porque agora o que interessa não é que cada um fale do seu caso. É no global como é que se aprendem as línguas, como é que se faz. E então por exemplo, em relação à idade, não acham que ... aqui puseram que ... a maior parte pôs que não influenciava ... mas por exemplo não acham que ...

Até ao momento decorreram 1 minuto e 25 segundos de “discurso introdutório”.

SV: O Professora, se for uma pessoa muito novinha, uma criança com os seus sei lá seis anos digamos não tem uma capacidade assim muito boa para aprender as LEs.

NP: Mas é de pequeno que se começa a aprender.

Prof: Eu pensava que tu ias dizer o contrário, quanto mais cedo melhor.

JP: Eu tinha 3 anos e sabia falar Português e Francês.

Prof: Mas como? Falavas Português em casa e Francês na escola?

JP: Sim é isso Francês na escola.

SV: Mas sabias falar Francês porque não vivias em Portugal. Vivias em França, por isso era quase uma obrigatoriedade.

Prof: Quando tu começaste a falar eu pensava que tu ias dizer precisamente o contrário. Não acham que quanto mais cedo se aprende melhor?

NP: Eu acho que sim

JP: Não há idade para saber.

Prof: Então reparem agora no nosso país há a política do Inglês na Primária a começar no Terceiro e Quarto anos. Mas por exemplo se fosse possível, vocês acham que no nosso país se devia introduzir as LEs logo na Pré, na Pré-Primária por exemplo?

JC: Não.

Prof: Então J, por que é que achas que não, que na Pré-Primaria não?

JC: ...

NP: É muito confuso para as crianças.

Prof: Então qual é para vocês a idade ideal para começar a aprender LEs?

Todos: Na Escola Primária, a começar no Terceiro / Quarto anos.

MP: A minha irmã está a aprender Inglês desde o Primeiro ano.

Prof: E achas que ela está a acompanhar bem?

MP: Ela já sabe contar ...

JP: Em Inglês?

MP: Sim.

Prof: Realmente quanto mais cedo melhor. Depois noutra ponto ... queres dizer alguma coisa? ... Ah ... Aqui a questão da ... a ideia sobre as Línguas, no ponto três, estão a ver? Aqui no ponto três, a ideia sobre as Línguas, a maior parte diz que ajudou. Então aquilo que eu que eu verifiquei nos questionários é que a maior parte dos alunos não tem assim muita tendência até para aprender LEs e não é propriamente uma coisa de que goste muito, mas aqui vocês dizem que ajudou. Então agora quero saber que tipo de ideias é que vocês têm sobre as LEs? Então o que é que ajuda? Qual é ... Aqui estava entre parênteses por exemplo fáceis ou difíceis, interessantes ou aborrecidas. Diz RSI, o que é que ...

RSI: A maior parte é para cumprimentar com estrangeiros e isso tudo, para comunicar.

Prof: Então tem a ver com a Língua ser uma coisa útil ajuda a aprender, é isso?

JP: Quando vamos para outro país ou assim é sempre bom saber Línguas.

Prof: Mas então alguém tem ideia de que há Línguas tão difíceis que nunca sequer se atreveriam a aprendê-las?

JP: Eu? Chinês.

SV: Então lá está, a ideia que nós temos, o conceito que temos sobre a Língua pode ajudar ou não realmente. Se eu achar que uma Língua à partida mesmo sem a ter estudado é muito difícil já vou ter dificuldades.

JP: ... se calhar até conseguimos, mas à primeira vista é impossível.

Prof: Pode ser uma barreira, o ter a ideia de que esta Língua é muito difícil, é isso? Agora, por exemplo, ... ah ... a personalidade, reparem, é interessante, vocês puseram a maior parte ... a personalidade ajudou na aprendizagem a ter sucesso. Como?

JP: É assim se a *Stora* gostar de nós, tudo bem, se não gostar ...

Prof: Isso não tem a ver com .., isso tem a ver com esta parte número três, dos professores. Vocês, a vossa personalidade. O que é que faz com que um aluno ou a personalidade de um aluno o ajude?

NP: Se tem interesse em saber, em conhecer novas ...

SV: Uma nova cultura, uma nova Língua, uma nova forma de aprendizagem, claro que influencia. Também depende do que do que cada pessoa ouve perante cada LE, não é? Porque se se me derem informações aí o Inglês é difícil ou o Francês é difícil ou a parte gramatical é difícil, se calhar vou com uma ideia, quando chegar lá vou vou-me ver à nora, não é? Vou

pensar, já não vou conseguir fazer esta esta disciplina de LE. Vai um bocadinho da personalidade.

Prof: Da capacidade de ultrapassar os obstáculos, então? É isso? Mas a personalidade, que traços de carácter é que são fundamentais para que se tenha sucesso na aprendizagem das Línguas?

JP: Métodos de estudo.

Prof: Ah ... Então essa parte aqui já tem a ver com ... vocês puseram, a forma de estudar, uma parte disse que ajudou e aqui o tempo que é ... ah ... dedicam ao estudo ... ah ... puseram mais que prejudicava do que não. Eu depreendo que vocês acham é que estudam pouco, é isso?

Todos: Pois, é.

Prof: Quando dizem que o tempo prejudica é a falta de ... , mas é o quê? Estudam pouco ou não têm tempo para estudar?

NP: É as duas coisas. (*Riso colectivo*)

Prof: Têm pouco tempo, mas também quando têm tempo, não vão logo estudar, é isso?

JP: Professora, optamos, temos por uma hora para jogar futebol e uma hora para estudar. Jogamos uma hora futebol e estudamos meia-hora.

SV: Eu às vezes posso ter tempo para estudar, mas preferir estudar para uma disciplina ... Há disciplinas específicas nas quais vamos ter exames, eu pelo menos prefiro se tenho uma hora para estudar, eu prefiro estudar Economia ou Matemática do que pegar no Francês, eu falo por mim não é que são disciplinas específicas que precisamos duma nota para entrar na faculdade. Não é que o Francês não seja importante, mas as outras disciplinas têm outra prioridade, não é?

Prof: Claro. Pois então também vocês ... ah ... dedicam pouco estudo às LEs porque apostam noutras disciplinas às vezes? Mas quando era no Básico por exemplo, no Básico, não havia essas questões dos exames, a não ser no nono ano ... ah ... costumavam estudar mais as outras do que LEs? Acham que por exemplo ...

NP: Era tudo a mesma coisa.

Prof: Porque há alunos, às vezes há alunos que acham por exemplo que para as LEs não é preciso. Basta ouvir ou percebem a minha ideia?

JP: É só falar e ouvir, de resto é as aulas

Prof: No teu caso porque já tens alguma formação extra.

JC: LEs é Ler, escrever, ouvir e falar.

Prof: Mas pronto lá está, é preciso estudar todas essas capacidades. EA, o que é ias dizer em relação ao tempo de estudo?

EA: Sim, é assim, eu não sou uma pessoa que dedico muito tempo ao estudo, quase é ... eu estudar é mesmo só pegar nos livros e ver ... por exemplo no caso de Francês eu, eu não pego *Stora* não pego nos livros para estudar Francês, é o que eu ouço na aula, faço os TPC, chego aos testes e faço.

Prof: Pois, fazer os TPC já é um treino para, não é?

...

Prof: Pois mas é aquilo que eu ia dizer. É assim. Toda a gente aqui na turma acha considera que realmente as LEs também se devem estudar ou não é necessário? Como é que se faz? O que é que tu achas? É preciso estudar para as LEs ou ou é uma disciplina em que como a EA diz, basta por exemplo estar atento numa aula, fazer os TPC e não é preciso estudar?

Todos: *Falam ao mesmo tempo, dizendo que depende da pessoa: uns precisam, outros não.*

SV: Lá está, isso é também relativamente à personalidade.

JP: Eu acho que há demasiado tempo de aulas ... aqui na escola há aulas que não é preciso para nada, eu por mim falo.

Prof: Pois porque se calhar devia ser possível por exemplo os alunos escolherem o seu próprio currículo o seu próprio currículo principalmente no no Secundário. E escolhiam as disciplinas ... Sim mas vocês aqui no Secundário já têm opções, não é?

JP: Sim, mas são poucas.

Prof: Que opções queriam mais, queriam mais?

Todos: *Estão entusiasmados mas falam ao mesmo tempo.*

SV: Exactamente, e depois por exemplo eu tenho eu tenho eu anulei a Matemática que andava inscrita mas não estava a conseguir a fazer a disciplina, anulei a Matemática mas um dia que saía da escola *p'ro* ano eu não tenho o meu décimo segundo ano completo, só o terei quando tiver a Matemática feita e no entanto posso ter muito boas notas às outras disciplinas que poderia dar mesmo à vontade para entrar na faculdade, se não tenho Matemática feita nem o décimo segundo ano eu tenho completo.

Prof: Pois

JP: Eu há disciplinas que nos interessam. Matemática. Eu acho que Filosofia é mais para mostrar ...

JC: É mais para o Direito.

Prof: Há disciplinas que são necessárias para certos cursos. Mas realmente, vocês ... Mas também têm de rentabilizar o vosso tempo, não é? Mas de facto passam muitas horas na escola e eu concordo plenamente com isso.

SV: Por exemplo nós no décimo primeiro ano somos da parte da tarde, entramos à uma e meia e saímos às seis e meia. Quando chegamos a casa não vamos logo *p'ro* quarto estudar, marrar; descansamos ou vemos televisão. À noite, é a hora de jantar, estar com a família, depois é hora de quase se depois é hora de quase se deitar. De manhã, o tempo é muito pouco às vezes para uma pessoa estudar para duas disciplinas. É mais ao fim-de-semana.

JC: Quando uma pessoa chega a casa, às oito horas já tem sono ... é muito cansaço acumulado. Chegar a casa e estudar mais, não dá ...

JP: Eu à sexta-feira quase não almoço por causa do meu horário.

Prof: Ai é?

JP: Saio à uma e um quarto e entro à uma e meia. Porque eu estou a fazer Filosofia. Estou a fazer uma disciplina que ... o ano passado tirava sempre negativa mas este ano como sou obrigado a fazê-la, tenho de aguentar um horário de décimo ano.

Prof: Em relação a esta parte então têm mais alguma coisa a ... ah ... comentar?

JC: Tenho *Stora*, acho que devíamos ter menos trabalhos a Francês.

(Risos)

Prof: Ora bem então agora queria que analisassem o segundo quadro por favor.

(Passados uns minutos ...)

Prof: Então em relação à parte que diz respeito ao contexto. Aqui há coisas que são fáceis de perceber como a ajuda da família e as viagens ao estrangeiro, etc... isso é fácil de entender. Agora, por exemplo, há uma questão que eu queria colocar que é que é os apoios e os recursos na escola. Eu tenho visto alguns alunos por exemplo que passam o Básico todo com apoios, ... ah ... horas e horas a fio e quando saem, no fim do ano lectivo, não recuperaram nada. O que é que aqueles miúdos e professores andaram a fazer horas e hora e horas?

(...)

Prof: Depois é sobre isso que eu queria também que pensassem ... miúdos que desde o primeiro ano têm problemas detectados a Inglês e que andaram o Segundo Ciclo e o Terceiro Ciclo todo sem apoio nenhum quando tinham sempre negativa naquela disciplina. E portanto gostava de saber como é que é possível e o que é que aconteceu? O que é que vocês acham

que o apoio nas escolas, como é que vocês acham que devia ser? NP, como é que achas? Os apoios na escola, os alunos que têm dificuldades, como é que devia ser?

JC: São muitos alunos para uma professora.

Prof: Mas há os apoios individualizados.

JC: Mas isso é para alunos com problemas.

NP: E é pouco tempo.

Prof: Mas então o que é que acham que se pode fazer para resolver este problema? Como é que se consegue resolver o problema de alunos que por exemplo desde que começam a estudar uma Língua apresentam logo ... não conseguem?

JC: Criar bases.

Prof: Pois, mas como é que fazes isso?

JC: Começar tudo de novo.

SV: Se calhar é uma questão um bocado complicada *p'ra p'ra* nós alunos. Os professores, melhor do que ninguém é que sabem ao dar a disciplina a esse aluno quais são as dificuldades e como pegar nisso, não é? Não há melhor do que ninguém como o professor para avaliar o aluno e ajudar, não é? Agora, como é que é possível fazer isso?

Prof: Imagina, reparem por exemplo um aluno, um grupo de alunos de sétimo ano que estão com problemas e eu tenho de ajudá-los .. como é que eu sem os conhecer por exemplo posso resolver os problemas deles? Percebes? É complicado. ... Bem, mas isto é só para vocês pensarem sobre esta situação. Em relação a este ponto têm mais alguma coisa? Não? Os horários, os horários das aulas. Alguns alunos puseram que prejudicava, o que é que ...

JC: Devia haver aulas só de manhã e de tarde não devia haver aulas.

NP: Mas é.

Prof: O número de aulas o número de aulas de LEs por semana, alguns puseram que prejudicava, porquê? Acham que são poucas aulas ou são aulas a mais de LEs?

JC: Sabe o que eles deviam fazer? Devíamos era ter aulas todos os dias de quarenta e cinco minutos.

(...)

Prof: Em relação em relação a este último quadro, que é que diz respeito às aulas há aqui uma coisa que me chamou a atenção que é esta parte que diz o *feedback* e apoio dos professores. ... E vocês estão divididos, mas alguns dizem que não influenciou mas outros que prejudicou. Eu gostava de saber como é que por exemplo ... ah ... um apoio do professor ou uma resposta pode prejudicar? A que nível?

NP: Deitar abaixo.

JP: Há professores e professores.

NP: Claro.

JP: Há professores que gostam mais de um aluno de que de outro.

Prof: Mas então isso não é apoio. ... RSI, o que é que tu queres dizer?

RSI: Há professores que metem os alunos cá atrás às vezes sem motivo.

Prof: Mas e e então oh oh RSI, achas que estar atrás te prejudica?

RSI: Um pouco.

Prof: Ai é?

RSI: Sim.

Prof: Então já podias ter pedido para vir para a frente.

RSI: Nesta aula não porque somos poucos, mas há aulas, por exemplo a minha turma que é grande e ...

JC: Quem tem má visão devia ficar sempre na frente.

Prof: Mas então por que é que não pedes para vir para a frente? ... Aqui esta parte que diz que diz o estilo de ... o estilo dos professores, muitos puseram que ajudou, a maior parte. Que estilo de ensino é que acham que ajuda os alunos a aprenderem LEs?

JP: Estilo? O estilo de mandar vir. Não estou a brincar professora.

Prof: E então? Que estilo que estilo de ensino?

JP: Simples, nada complexo. Nada de ...

SV: Aulas mais interactivas.

Prof: O que é que quer dizer interactivas?

SV: O computador, filmes.

Prof: Mas isso não é interactivo. Interactivo seria por exemplo ... diálogos, grupos. Mas vocês têm muitos problemas de comunicação e depois vão sempre para o Português. ... Mas isso é uma questão de materiais.

ANEXO 6

GUIÃO DA ENTREVISTA COLECTIVA

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
(17/02/09 – 18.30)

INTRODUÇÃO

Boa tarde. Em primeiro lugar, queria agradecer a vossa presença na escola depois de um longo dia de trabalho. Gostaria igualmente de mostrar o meu reconhecimento pela vossa participação neste trabalho que estou a desenvolver convosco.

Como sabem, começaram por preencher um questionário cujos resultados foram recentemente discutidos numa das nossas aulas, no que diz respeito aos factores que influenciam positiva ou negativamente a aprendizagem das LEs.

Hoje, estamos a dar mais um passo na investigação com a realização desta entrevista colectiva. Algumas perguntas destinam-se a todos e outras são mais individuais. É importante que saibam que me encontro aqui na qualidade de investigadora e não como vossa professora de Francês. Estou aqui para vos ouvir falar sobre as vossas ideias acerca das LEs, os vossos percursos de aprendizagem e o que contribuiu para o vosso sucesso ou insucesso na aprendizagem das LEs. Devem estar completamente à vontade para se exprimirem, e se não compreenderem as perguntas, digam.

Tudo o que disserem será confidencial e nada do que comentarem terá qualquer repercussão nas aulas. Espero que este encontro seja agradável e que da reflexão conjunta surjam pistas para auxiliar os alunos de LEs em dificuldades.

Vamos começar?

1. No questionário, todos afirmam que tiveram as disciplinas de Inglês e Francês por serem obrigatórias. Açam que isso influenciou negativamente a vossa motivação para aprender estas línguas? Porquê?
2. Todos (excepto o NP) disseram que devia haver mais possibilidade de escolha de LEs na escola. Que outras línguas gostariam de ter aprendido e porquê?

3. Alguns alunos (o JC, o JP, o NP e a SV) pensam que há LEs mais importantes do que outras, e outros alunos (a AS e o RSD) pensam que não. Podem explicar melhor e dar exemplos?
4. Alguns alunos (JP, NP e RSD) aprenderam Inglês na escola primária e acharam que isso os ajudou para o 2º Ciclo. Acham que quanto mais cedo os alunos começarem a aprender LEs mais sucesso terão nas LEs? Porquê?
5. Acham que um aluno que é bom aluno nas LEs desde o início será sempre um bom aluno e, por outro lado, um aluno que é mau aluno nas LEs desde o início será sempre um mau aluno?
6. A AS e o JP referem (nos factores de insucesso) aspectos ligados aos professores como: a personalidade, o feedback e o apoio, a relação com os alunos e o estilo de ensino. Como é que estes aspectos vos têm ajudado ou prejudicado? Será que os alunos só podem ser bons alunos se tiverem bons professores?
7. Três de vocês (a AS, o JC e o JP) acham que têm algum jeito para as LEs, dois (o RSD e a SV) acham que não têm jeito para as LEs e um (o NP) acha que tem muito jeito para as LEs. Na vossa opinião, o que significa ter jeito para as LEs e em que medida é que isso vos tem ajudado ou prejudicado?
8. A SV considera que a sua personalidade a prejudicou na aprendizagem das LEs. Em que medida é que a vossa personalidade vos tem ajudado ou prejudicado?
9. O JC e o NP referem a forma de estudar e o tempo que dedicam ao estudo como aspectos que os prejudicaram. Como é que o método de estudo vos tem ajudado ou prejudicado?
10. O RSD refere a consciência das dificuldades como um aspecto que o prejudicou. No vosso caso, de que forma é que a consciência das dificuldades vos tem ajudado ou prejudicado?
11. A AS refere que as turmas que frequentou e o número de alunos nas turmas a prejudicaram. Acham que os alunos aprenderiam melhor LEs com turmas mais pequenas onde os alunos se entendam bem? Porquê?
12. Todos afirmaram que aprender LEs irá ser / é útil. Em que medida acham que a escola vos tem preparado bem para usarem LEs, e o que poderia ser feito para vos preparar melhor?

EPISÓDIOS

1. Vou ler os episódios negativos que cada um referiu no questionário e gostava que os explicassem um pouco melhor.

1.1 No 2º ciclo, o que me marcou negativamente (muito mesmo), foi a minha professora de Inglês que graças a ela nunca mais gostei dessa língua nem a aprendi. Ela em vez de ajudar os alunos com mais dificuldade, mandava-os para o fundo da turma e praticamente “excluía-nos”. Lá punha os melhores alunos à frente. Graças a este episódio, se um dia precisar desta língua, só tirando um curso é que me safo. (AS)

1.2 No 7º ano quando comecei a ter francês, calhou-me uma stora muito arrogante que dificultava o meu interesse e o dos outros pela disciplina. (JC)

1.3 Negativo, foi a Inglês, devido a dificuldades e não tinha apoio por parte do professor no 7º ano, o que levou a não gostar de Inglês. (JP)

1.4 No 9º ano, a minha professora era demasiado branda e então havia muito barulho e distúrbios nas aulas, o que levou a que não aprendesse praticamente nada de especial. (NP)

1.5 As negativas tiradas nos testes a Inglês. É uma situação negativa pois não conseguia tirar boas notas, ou seja, não superava as minhas expectativas. (SV)

1.6 RSD, parece não gostar muito de aprender LEs. Referes que não aprenderias nenhuma se pudesses, achas que não tens nenhum jeito para as LEs e no entanto não contaste nenhum episódio. Não te recordas de nada negativo ou positivo que tenha acontecido nestes anos todos?

Muito obrigada pela vossa colaboração!

ANEXO 7

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A ENTREVISTA COLECTIVA

PEDIDO de AUTORIZAÇÃO

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Anabela Borges, portadora do Bilhete de Identidade nº 6728401, emitido a 21/02/2005 em Lisboa, Professora de Francês na Escola Secundária de Ermesinde, vem requerer a V. Exa. se digne autorizar o seu Educando a responder a uma entrevista no âmbito de um trabalho de investigação inserido num Mestrado em Educação, na Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras. A entrevista tem por objectivo compreender o percurso de aprendizagem das línguas estrangeiras dos alunos assim como os factores que podem explicar o sucesso e/ ou insucesso nessa aprendizagem. A investigadora garante que toda e qualquer informação recolhida será confidencial.

Ermesinde, 21 de Janeiro de 2009.

A Professora de Francês

(Anabela Borges)

Eu,, Encarregado de Educação do(a) aluno(a), nº da turma, declaro autorizá-lo(a) a responder à entrevista realizada pela Professora de Francês, Anabela Borges.

Ermesinde, de Janeiro de 2009.

O Encarregado de Educação

ANEXO 8

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COLECTIVA

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COLECTIVA

(17/02/09 pelas 18.30)

Investigadora: - Boa tarde. Em primeiro lugar, queria agradecer a vossa presença na escola depois de um longo dia de trabalho. Gostaria igualmente de mostrar o meu reconhecimento pela vossa participação neste trabalho que estou a desenvolver convosco. Como sabem, começaram por preencher um questionário cujos resultados foram recentemente discutidos numa das nossas aulas, no que diz respeito aos factores que influenciam positiva ou negativamente a aprendizagem das LEs. Hoje, estamos a dar mais um passo na investigação com a realização desta entrevista colectiva. Algumas perguntas destinam-se a todos e outras são mais individuais. É importante que saibam que me encontro aqui na qualidade de investigadora e não como vossa professora de Francês. Estou aqui para vos ouvir falar sobre as vossas ideias acerca das LEs, os vossos percursos de aprendizagem e o que contribuiu para o vosso sucesso ou insucesso na aprendizagem das LEs. Devem estar completamente à vontade para se exprimirem, e se não compreenderem as perguntas, digam. Tudo o que disserem será confidencial e nada do que comentarem terá qualquer repercussão nas aulas. Espero que este encontro seja agradável e que da reflexão conjunta surjam pistas para auxiliar os alunos de LEs em dificuldades. Vamos começar?

Os alunos movimentaram as suas cabeças em sinal de concordância.

Pergunta número um: no questionário, todos afirmam que tiveram as disciplinas de Inglês e Francês por serem obrigatórias. Açam que isso influenciou negativamente a vossa motivação para aprender estas línguas? Porquê?

Cinco segundos de silêncio

SV: Eu acho que influenciou. Principalmente o Inglês. Como eu não gostava, como era obrigatório ter, andava um bocadinho contrafeita.

JC: Deve haver escolha.

SV: Acho que sim. Devia haver logo escolha.

Investigadora: A segunda pergunta é precisamente nesse sentido. Todos (excepto o NP) disseram que devia haver mais possibilidade de escolha de LEs na escola. Que outras línguas gostariam de ter aprendido e porquê?

SV: Não, é assim. O Inglês também é importante, não é? Porque o Inglês é a base, é a base de tudo. Agora claro que há que há preferências. Mas agora outras LEs, acho que não.

Investigadora: Mas na altura do questionário tinham dito que devia haver mais possibilidade de escolha de LEs. Se assim fosse quais é que gostariam de aprender, de ter aprendido na escola? Imaginemos que a escola vos oferecia um leque alargado de possibilidades de escolha de LEs, gostariam de aprender o quê?

RSD, SV e NP: Espanhol.

Investigadora: O Espanhol?

RSD: Acho que sim.

Três segundos de silêncio.

JC: Chinês.

RSD: Está mais ligado ao Português.

Investigadora: O Chinês, o Espanhol? Mas ... pronto ... Mas aprender assim coisas mais ligadas ao Português se calhar é mais fácil se calhar é melhor aprender por exemplo como está a dizer o JC uma coisa completamente diferente, digo eu, não sei.

SV: Sim é uma coisa diferente mas que não vai ter muita utilidade, não é, para nós porque o Chinês como o exemplo que ele deu não é assim uma língua que se utilize frequentemente, não é e que se utilize nos outros países. Nos outros países independentemente de línguas diferentes que se falem, o Inglês é a língua base.

NP: E o que está obrigatório é o necessário.

SV: Exacto.

NP: O essencial para para a nossa para a nossa vida futura.

Investigadora: E para nós Portugueses, não é? É isso?

NP: Sim.

Investigadora: Alguns alunos pensam que há LEs mais importantes do que outras, e outros alunos pensam que não. Podem explicar melhor? Vocês acham por exemplo, o NP estava a dizer que o Inglês e o Francês são as línguas base para nós. Acham que há línguas mais importantes do que outras e porquê?

NP: Claro que sim.

SV: Sim, lá está; a relação entre o Chinês e o Inglês, o mais importante é o Inglês, sem dúvida, não é?

NP: Toda a gente fala Inglês.

Investigadora: Então para vocês a língua mais importante será o Inglês?

Concordância de todos.

Investigadora: Alguns alunos aprenderam Inglês na escola primária e acharam que isso os ajudou no 2º Ciclo. Acham que quanto mais cedo os alunos começarem a aprender LEs mais sucesso terão nas LEs? E porquê?

JC: Talvez.

NP: Eu acho que sim porque ...

SV: Dá-nos uma preparação diferente.

NP: Ganham bases mais cedo.

SV: Exactamente.

JC: Mas também é uma sobrecarga no horário dos alunos.

Investigadora: Nas escolas primárias. Mas, por exemplo, quem aprendeu Inglês, sei que o RSD aprendeu e o NP

NP: Era uma vez por semana.

Investigadora: E tu aprendeste JC? Tu não.

JC: Na primária?

Investigadora: Sim. Na escola primária. Não. Vocês aprenderam, mas o que é que acham que isso vos ensinou? Ajudou-vos para o 2º Ciclo em que medida? Em que é que ajudou?

NP: Deu-nos bases e noção da assim da língua. Aprendemos já um pouco da língua.

Investigadora: Consideram que aprenderam mesmo alguma coisa?

NP: Quando começámos depois no 2º Ciclo, já tínhamos...

RSD: As coisas essenciais.

Investigadora: Sim? Tipo vocabulário? Era isso? Acham que um aluno que é bom aluno nas LEs desde o início será sempre um bom aluno e, por outro lado, um aluno que é mau aluno nas LEs desde o início será sempre um mau aluno?

JC: Um mau aluno é sempre um mau aluno.

Investigadora: Nas LEs?

JC: Se não tiver bases ...

NP: Claro.

Investigadora: Mas logo no início então?

JC: Ah! Logo no início, se for ...

Investigadora: Não tem hipóteses de recuperar?

Todos: Não. Tem.

NP: Embora seja complicado.

JC: Se tiver ajuda. Agora se não tiver bases.

SV: Exacto. O Inglês é ... Tanto o Inglês como o Francês, é preciso ter bases. Por isso é que eu não não não escolhi o o Inglês porque como não tinha as bases suficientes ...

NP: Pois.

SV: ... do do 3º Ciclo não tinha bases suficientes e e experimentei estar o primeiro período a ter Inglês, depois não tinha oportunidade de mudar a partir do segundo período, não consegui fazer a disciplina e preferi ir para outra disciplina que eu conhecesse mais um bocadinho e tirar positiva do que andar noutra a tentar esforçar-me a tentar esforçar-me e nunca conseguir o objectivo e não consegui.

Investigadora: Portanto, não é não é de qualquer maneira um bom aluno um mau aluno pode eventualmente um mau aluno pode conseguir recuperar mesmo assim nas LEs? Mas é difícil, quase impossível. E um bom aluno será sempre bom aluno? Começa bem e ...

NP e JC: Não.

Investigadora: Então?

SV: Eu concordo.

Investigadora: O que é que acontece?

SV: Eu concordo. Quando um aluno é um bom aluno é sempre bom aluno.

Investigadora: Nas LEs?

SV: Porque é assim, se tu tens bases, há coisas que nunca nunca esqueces, não é?

JC: Mas depende.

NP: Se se desleixar ...

JC: Se se desleixar, perde.

SV: Ah claro. Mas a questão não ...

NP: É preciso continuar a trabalhar.

SV: ... não se está a pôr isso em causa, não é? Se continuar a ir às aulas, se continuar a trabalhar, acho que continua sempre a ser um bom aluno.

Investigadora: Alguns alunos referem como factores de insucesso aspectos ligados aos professores como: a personalidade, o feedback e o apoio, a relação com os alunos e o estilo de ensino. Como é que estes aspectos, os aspectos ligados ao professor, vos têm ajudado ou prejudicado? Será que os alunos podem ser bons alunos se tiverem, desculpem, será que os alunos só podem ser bons alunos se tiverem bons professores? Estou a falar nas LEs, não é?

JC: Sim.

Investigadora: Sim? Expliquem melhor.

JC: Também depende de do estilo de ensino dos professores.

Investigadora: Pois, é daqui, é disso que estamos a falar.

JC: E também a mudança de anos, mudamos de professores e o estilo é diferente, por isso, às vezes não encaixa.

SV: Exacto.

JC: Se for sempre o mesmo estilo.

NP: Também depende muito da personalidade.

Investigadora: Ou seja, desculpa, ou seja, tu achas, JC por exemplo que até é bom variar de professor de ano para ano, para poder variar o estilo, ou não era isso que estavas a dizer?

JC: Há há estilos diferentes.

Investigadora: Sim?

JC: Há uns que às vezes prejudicam e há outros que que beneficiam.

Investigadora: Mas quais são os estilos que prejudicam então?

JC: Sei lá!

Investigadora: No teu caso, podes-me dizer? O que é que tu consideras um professor ou uma professora de LEs que te prejudique? O que é que tem de fazer para te prejudicar?

JC: Depende da forma de dar a aula.

Investigadora: Sim, mas e como é que é essa forma de dar a aula que não te ajuda?

JC: Sei lá. Agora não sei dizer.

Risos de ambos.

Investigadora: O que é que tu ias dizer NP, desculpa?

NP: Que a personalidade também influencia muito porque, por exemplo, no nono ano a Inglês, a minha professora não tinha mão em nós, nós estávamos à vontade e isso sinto que prejudicou porque não aprendi muita coisa nesse ano.

SV: Exactamente.

NP: E fiquei sem algumas bases, foi um dos motivos que depois também me levou a escolher o Francês.

Investigadora: Sentiste que no nono ano perdeste algumas bases que já tinhas adquirido?

NP: Sim.

Investigadora: E e tu RSD, que estilo de professor te prejudicaria ou te prejudica?

RSD: Não sei explicar.

Investigadora: Não, por exemplo, há uma coisa que é comum se calhar que é de facto professores que deixam andar e que não impõem, não sei, que não sabem impor alguma disciplina etc ... isso prejudica sem dúvida alguma todos. Todos consideram que isso prejudica.

Todos: Sim

Investigadora: E um professor demasiado autoritário também não prejudica?

NP: Sim. Pode levar os alunos a a desinteressarem-se ...

SV: Exactamente.

NP: ... da disciplina.

Investigadora: Então qual é para vocês o estilo que ajuda? O democrático?

Risos

Investigadora: Aquele que negocia com os alunos?

SV: Meio termo. Meio termo.

Investigadora: É o democrático, não é? É o estilo democrático?

NP: É.

Investigadora: Três de vocês acham que têm algum jeito para as LEs, dois acham que não têm jeito para as LEs e um (o NP) acha que tem muito jeito para as LEs. Na vossa opinião, o que é que quer dizer ter jeito para as LEs e em que medida é que isso vos tem ajudado ou não?

RSD: A pronúncia.

Investigadora: A pronúncia? Ter jeito é ter que ter pronúncia?

JC: Não, é aptidão.

Investigadora: Mas aptidão, o que é? Em que sentido?

RSD: ... em Inglês ou em Francês.

Investigadora: Então ter jeito é saber pronunciar correctamente e conseguir perceber o que se lhe é dito. Só?

NP: Facilmente (*Pausa*) associar e (*Pausa*) como (*Pausa*) fazer a (*Pausa*) traduzir facilmente cap... captar e traduzir para automaticamente para o Português, tentar perceber.

Investigadora: Porque por exemplo, tu disseste que tinhas muito jeito para as LEs, portanto achas que ah consegues fazer o quê então para teres essa capacidade? Compreendes logo o que o professor o professor diz? Consegues escrever?

NP: Também depende do raciocínio das pessoas, outras ficam a pensar assim mais tempo e depois já vão perdendo outras coisas que se dizem.

Investigadora: Então é ser rápido também ter jeito?

NP: Sim.

Investigadora: E tu SV, o que é que achas que é ter jeito ou não ter jeito? No teu caso, tu dizes que não tens jeito. Por que é que achas que não tens jeito para as LEs?

SV: Se calhar porque não me esforço o suficiente, mas ...

Investigadora: Então para se ter jeito também é preciso trabalhar o jeito? Não é uma questão que já vem à partida?

SV: Sim e também é preciso manter um bocadinho de interesse porque como eu não não tinha muito interesse pelo Inglês, foi uma disciplina que eu andei sempre a arrastar e como não tinha qualquer tipo de interesse, não me esforçava o mínimo, não (*Pausa*) acho que também é um bocadinho de interesse.

Investigadora: E o jeito não é uma coisa que podemos trabalhar? E descobrir de repente: “olha tenho jeito para isto, tenho jeito para aquilo”? Nas LEs, não pode acontecer?

Dois segundos de silêncio

SV: Depende.

Investigadora: De quê?

SV: Ah (*Risos*) isso já são muitos factores.

Investigadora: A SV considera que a sua personalidade a prejudicou na aprendizagem das LEs. Em que medida é que a vossa personalidade, há bocado falámos do estilo dos professores, em que medida é que vocês acham que a vossa personalidade vos tem ajudado ou prejudicado na na aprendizagem das LEs?

Três segundos de silêncio

NP: Pode beneficiar aquelas pessoas que têm um perdão que têm assim vontade de aprender coisas novas e conhecer sempre mais e desenvolver o seu cérebro e o seu conhecimento.

Investigadora: Então o traço de personalidade aí que tu dizes é a a curiosidade, o querer saber coisas novas.

NP: Sim.

SV: Exacto e quando uma pessoa tem objectivos de objectivos de querer saber exactamente para o futuro, ter um currículo mais mais abastado, acho que isso também ...

Investigadora: Enriquece o currículo. Então isso é uma motivação exterior. Mas por exemplo tu tinhas dito que a tua personalidade te prejudicava. O que é que na tua personalidade te prejudica a aprender as LEs, a não aprender as LEs? Já tens um percurso ...

SV: Não porque eu desisto muito facilmente porque vejo que não consigo fazer uma coisa à primeira ou à segunda vez, não sou capaz de tentar a terceira, não tento mais, não consigo fazer, olha, esquece, não é para mim, desisto desisto logo; por isso é que acho que ...

Investigadora: A tua personalidade te prejudica. Também referiram, o JC e o NP referem a forma de estudar e o tempo que dedicam ao estudo como aspectos que os prejudicaram. Como é que o método agora queria saber sobre o método de estudo, como é que isso vos tem ajudado ou prejudicado? Se é que têm um método de estudo, como é que estudam LEs?

Dois segundos de silêncio

NP: Pois. (*Risos*)

Investigadora: Alguém já alguma vez vos ensinou a estudar LEs? É intuitivo?

JC: Não.

Investigadora: Não estudam? Como é que estudam? Como é que devia ser?

NP: Eu agora não sei muito bem como estudar as LEs.

Investigadora: Apesar de teres sucesso nas LEs. Mas como é que fazes?

NP: É mais com o que capto nas aulas.

SV: Exactamente. Eu sou capaz de ir para um teste de Francês (*Risos*) e não não não estudar. Com o que vou captando das aulas e talvez a parte gramatical, dar uma um umas revisões, mas não sou capaz de estudar, assim, estar ali, pegar nos livros e vou dizer agora durante estas duas horas vou estudar Francês, não, não faço isso.

Investigadora: E mas, por exemplo, os trabalhos de casa, isso também não ajuda?

SV: Ah isso claro porque se formos se fizermos o trabalho de casa certinho ...

Investigadora: Isso já não será também estudo e não será orientação do professor?

SV: Claro, claro, claro.

Investigadora: Mas para além disso?

SV: Porque ao fazermos o trabalho de casa, vamos sempre aprendendo alguma coisa, ...

NP: Claro.

SV: ... Vamos sempre tirando dúvidas, vamos pondo em causa as nossas capacidades, o que conseguimos e o que não conseguimos fazer.

Investigadora: Pois. Mas neste grupo, por exemplo, para além do trabalho de casa quem é que faz alguma coisa extra, quem é que tenta desenvolver a sua aprendizagem, os seus conhecimentos de Francês, de Francês, estou a dizer das LEs?

Dois segundos de silêncio

Investigadora: Fora de?

Silêncio

Investigadora: Nada?

Silêncio

Investigadora: Então métodos de estudo, basicamente, consideram que não têm métodos de estudo para estudar as LEs?

Todos: Não

Investigadora: Desde o início, desde o início que começaram a estudar línguas? Nunca ninguém por exemplo, estudar verbos é melhor assim? Estudar gramática é melhor assim? Estudar ... Não?

NP: Não.

Investigadora: O RSD refere a consciência das dificuldades como um aspecto que o prejudicou. No vosso caso, de que forma é que a consciência das dificuldades vos tem ajudado ou prejudicado? Ter consciência das dificuldades ajuda ou prejudica? Por exemplo há

bocado a SV disse que a personalidade dela a prejudicava, mas isso pode ser também um auxílio. Saberes que é assim, então combateres esse aspecto, não é? Saberes que desistes, então não, agora não vou desistir e continuar, não é? Pode ser um entrave ou um auxílio?

SV: Sim.

Investigadora: Então como é que a consciência de cada um, sabe as dificuldades que tem, como é que isso as prejudica ou ajuda?

NP: Depende de cada um. Por exemplo, eu falo por mim.

Investigadora: No teu caso?

NP: Quando tenho alguma dificuldade em algo de especial, tento resolver isso.

Investigadora: Mas sozinho ou pedes ajuda a alguém?

NP: Normalmente é sozinho. Se estiver na aula, peço ao professor.

Investigadora: E vocês? RSD, tinhas dito que eram as tuas dificuldades que te prejudicavam, o saber, ter consciência.

RSD: (Imperceptível) ... depois também, eu acho que não vou precisar de Francês para o meu futuro.

Investigadora: E então?

RSD: Perco o interesse. Não me interesso por desenvolver o Francês.

Investigadora: E tu JC, a consciência das tuas dificuldades ajuda-te, prejudica-te?

JC: Prejudica.

Investigadora: Porquê?

JC: Desinteresse.

Investigadora: Também te leva ao desinteresse? O facto de ter muitas dificuldades?

SV: Claro.

Investigadora: Sentirem que têm muitas dificuldades? Desinteressam-se, é isso? Também referiram que as turmas que frequentam e o número de alunos por turma prejudicam. Achem que os alunos aprenderiam melhor LEs com turmas mais pequenas onde os alunos se entendam bem? Porquê?

JC: Sim.

Investigadora: Porquê? Como é que isso ajuda?

JC: Há menos confusão.

NP: Há uma atenção mais especializada dos professores também

Investigadora: Uma atenção mais personalizada a cada um, a cada dificuldade.

JC: Na nossa turma, há menos distúrbios por ser mais pequena.

Investigadora: E o professor o professor pode dar apoio mais individualizado ...

NP: Claro.

Investigadora: E isso ajuda. Portanto era bom que todas as, quando se aprende LEs, as turmas fossem como nas ciências, às vezes por turnos nos laboratórios e assim. Era o ideal. Todos disseram que aprender LEs irá ser ou é útil. Em que medida acham que a escola vos tem preparado para bem usarem LEs, e o que poderia ser feito para vos preparar melhor?

Três segundos de silêncio

Investigadora: Como é que a escola pode preparar para usar as LEs?

Cinco segundos de silêncio

JC: Como?

Investigadora: Sim. Por exemplo, reparem bem desde que começaram a estudar Inglês do 5º até agora e o Francês do 7º até agora, isto teve algum interesse? Estes anos de aprendizagem tiveram algum interesse para o vosso futuro? Vai-vos ser útil aquilo que aprenderam? Vai ser ...

NP: *(Sorrindo)* Isso não não sabemos, mas o mais provável é que seja. Mesmo que não seja, estamos preparados para que um dia possa vir a ser e se esse dia acontecer, estamos preparados para o enfrentar, para resolver esses problemas, essas situações.

Investigadora: Mas há bocado o RSD tinha dito que tinha dito que por exemplo achava que não ia precisar de Francês mais para nada e que isso o desmotivava. Se tivessem feito assim uma aprendizagem mais virada para a prática, ligada a empresas, sei lá, não sei, qualquer coisa assim, não teria sido mais, não se sentiriam mais motivados? Não?

JC: Talvez.

Quatro segundos de silêncio

Investigadora: Então a escola não pode fazer nada para preparar para ...?

JC: Alugávamos essas empresas para ...

Investigadora: Mas então mas então por exemplo, então acham que este tipo de ensino que estamos que têm tido nas línguas está bem, está adequado?

SV: Eu acho que, eu acho que também não não não pode ser feito mais, não é? Porque quem nos ensina as LEs são os professores. Os professores ao darem o incentivo, a escola ao dar-nos incentivos a nós, directamente têm que estar a dar incentivos aos professores porque são os professores que nos ensinam, não é?

Investigadora: Então e o que tem de ser ensinado tem que ser bases para usar em qualquer situação, não é?

NP: Claro.

Investigadora: Agora vou ler vou ler os episódios negativos que vocês referiram no questionário e gostava só que os explicassem um pouco melhor. JC, *No 7º ano quando comecei* vou ler o episódio que tu escreveste *No 7º ano quando comecei a ter Francês, calhou-me uma “stora” muito arrogante que dificultava o meu interesse e o dos outros pela disciplina*. Podes explicar melhor esta situação?

Quatro segundos de silêncio

JC: Tratava mal os alunos.

Investigadora: Mas como?

JC: Era arrogante, estava sempre a “mandar vir”, obrigava as pessoas a fazerem muitos trabalhos e tirava o interesse mesmo.

Investigadora: Mas fazer muitos trabalhos não é positivo para aprenderem mais?

JC: Da força, da maneira que ela mandava não.

Investigadora: Mas então não tem a ver com o método?

JC: Chateava-se e e mandava trabalhos. Não era: “Ah vamos fazer um trabalho”.

Investigadora: Os trabalhos eram uma espécie de castigo?

JC: Sim, era castigo. Não era para aprendizagem.

Investigadora: Não era para aprendizagem. E e vocês vocês nunca tentaram falar, tentar resolver a situação?

JC: Muito rígida.

Investigadora: Através do Director de Turma?

JC: Ainda levávamos mais castigos.

Investigadora: É? Mas por exemplo através do Director de Turma, não havia possibilidade?

JC: Não não.

Investigadora: Então e depois no 8º e no 9º também continuaste com a mesma professora?

JC: Não já trocámos depois.

Investigadora: Então mas depois mudaste então a tua atitude em relação á língua ou não?

JC: Sim. As notas melhoraram.

Investigadora: Então então, é isso que tu queres dizer, que não conseguiam dialogar e não conseguias gostar de nada só por causa, lá está ...

JC: Da *Stora*

Investigadora: ... do estilo, da personalidade da professora, só da personalidade? Porque nem sequer tem a ver com o estilo ...

JC: Do estilo também.

Investigadora: Do estilo de ensino também. Porquê, o que é que tinha o estilo de ensino? Era ...?

JC: Era um estilo muito rígido.

Investigadora: Muito autoritário?

JC: Muito autoritário. Parecíamos que estávamos sei lá onde. Pronto.

Investigadora: O.K.. Depois, o NP disse: *No 9º ano, a minha professora era demasiado branda e então havia muito barulho e distúrbios nas aulas, o que levou a que não aprendesse praticamente nada de especial.* Podes desenvolver?

NP: Como já referi há bocado, a professora não ...

Investigadora: Mas era no Inglês ou no Francês?

NP: No Inglês. Não não tinha autoridade suficiente e então pouco aprendi. Havia, estávamos todos desconcentrados e e era difícil, mesmo para a professora dar as aulas e para nós para aprender também.

Investigadora: Pois, era a indisciplina. A SV referiu que *As negativas tiradas nos testes a Inglês. É uma situação negativa pois não conseguia tirar boas notas, ou seja, não superava as minhas expectativas.* Queres desenvolver um bocadinho?

SV: Acho que não há muito para desenvolver, era era mesmo isso porque se calhar devido à minha personalidade como não insistia na língua não não não ia fazer um grande esforço antes dos testes porque isso não ia valer de nada. Não ia fazer um esforço dia após dia, mas não era dois ou três dias antes de um teste que ia conseguir sugar digamos assim a matéria toda para chegar ao teste e tirar uma excelente nota, não porque nas LEs não é uma questão de decorar e chegar ao teste e desenvolver o que é pedido, a pergunta e isso nunca foi possível eu conseguir tirar a positiva a a Inglês não conseguia superar as minhas expectativas que era pelo menos ter ter uma boa nota a Inglês e saber mais um bocadinho de Inglês.

Investigadora: Conseguir pelo menos ter uma positiva.

SV: Sim. Abranger mais um bocadinho aquilo que sei do Inglês. Não não não consigo.

Investigadora: E o RSD, parece não gostar muito de aprender LEs. Referes que não aprenderias nenhuma se pudesses e achas que não tens nenhum *jeito* para as LEs e no entanto não contaste nenhum episódio negativo. Não te recordas de nada negativo que te tenha acontecido nestes anos todos uma vez que realmente parece que não, que detestas mesmo as LEs? Que abominas?

RSD: Não. Acho que não.

Investigadora: Não o quê?

RSD: Não tenho nenhuma *Stora* que tenha acontecido.

Investigadora: Não quer dizer que seja, repara, alguns dos teus colegas não falaram em professores, pode ser uma situação, pode ser até também colegas de turma, pode ser qualquer coisa que te tenha ...

RSD: Colegas tive que se portavam mal, de resto não.

Investigadora: Mas assim nada que te marque mesmo negativamente? É mesmo só ...?

RSD: Colegas.

Investigadora: Mas a tua relação a tua relação com as LEs é mesmo de ...

RSD: Não gostar.

Investigadora: Não gostar. E não sabes explicar porquê. Não houve nada por exemplo que desde o início que tu não tivesses gostado como alguns alunos foram marcados por exemplo o JC marcado negativamente com uma professora, percebes e coisas assim, não é, no teu caso não houve nada que te marcasse?

RSD: Quando corre mal corre mal. Pronto. Inglês tive negativa por causa disso, de resto mais nada.

Investigadora: A questão da pronúncia não é?

RSD: Pois.

Investigadora: E depois isso acabou por te ...

RSD: Desmotivar

Investigadora: Desmotivar e ir arrastando ao longo dos anos.

RSD: Hum, hum.

Investigadora: Bom, não sei se querem dizer alguma coisa mais, acrescentar mais alguma ideia? Não? Então queria agradecer muito a vossa colaboração, está bem?

ANEXOS 9.1 A 9.13

REGISTOS BIOGRÁFICOS INDIVIDUAIS

ANEXO 9.1 - Registo Biográfico de AB

SEGUNDO CICLO

	5º 2001/ 2002			6º 2002/ 2003		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira I	3	3	3	2	2	2
História e Geografia	3	4	4	3	3	3
Matemática	3	3	2	2	3	2
Ciências da Natureza	3	3	4	3	3	3
EVT	4	4	4	2	2	3
Educação Musical	S	S	S	S	S	S
Educação Física	S	S	S	S	S	S
Área de Projecto	SB	S	S	S	NS	S

TERCEIRO CICLO

	7º 2003/ 2004			7º 2004/ 2005			8º 2005/ 2006			9º 2006/ 2007		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira I	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2
Língua Estrangeira II	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
História	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3
Geografia	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3
Matemática	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2
Ciências Naturais	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3
C. Físico-Químicas	3	2	2	4	3	3	2	3	3	2	2	3
Educação Visual	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
Educação Tecnológica	3	2	3	3	3	4	3	4	4	-	-	-
Educação Física	3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3
T.I.C.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	3	3
Área de Projecto	S	S	S	S	NS	S	S	S	S	S	S	S
Estudo Acompanhado	S	NS	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Formação Cívica	S	S	S	S	S	S	S	S	S	NS	S	S

ENSINO SECUNDÁRIO: Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

	10º 2007/ 2008		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP
Português	10	12	11
Francês 4/5	8	9	9
Filosofia	9	9	11
Educação Física	15	17	18
História A	11	12	12
Geografia A	13	11	12
Literatura Portuguesa	9	9	8

ANEXO 9.2 - Registo Biográfico de AS

SEGUNDO CICLO

	5º 2000/ 2001			6º 2001/ 2002		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira I	2	2	2	2	2	2
História e Geografia	3	3	3	3	3	3
Matemática	3	2	2	2	2	2
Ciências da Natureza	3	2	3	3	2	3
EVT	3	3	3	3	3	3
Educação Musical	3	3	3	3	3	3
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Área de Projecto	-	-	-	-	S	S

TERCEIRO CICLO

	7º 2002/ 2003			7º 2003/ 2004			8º 2004/ 2005			9º 2005/ 2006		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3
Língua Estrangeira I	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Língua Estrangeira II	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3
História	3	2	2	4	5	4	3	3	3	3	3	3
Geografia	4	3	3	4	5	4	3	3	3	3	2	3
Matemática	3	2	2	3	3	4	3	2	2	3	2	3
Ciências Naturais	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3
C. Físico-Químicas	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3
Educação Visual	3	3	3	4	3	3	3	2	3	-	-	-
Educação Musical	-	-	3	-	SB	4	-	-	4	-	-	-
Educação Tecnológica	-	-	3	-	NS	4	-	-	4	3	3	3
Educação Física	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
T.I.C.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	3
Área de Projecto	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Estudo Acompanhado	-	-	-	-	-	-	-	SB	SB	S	S	S
Formação Cívica	-	-	-	-	-	-	-	S	S	S	S	S

ENSINO SECUNDÁRIO: Curso Científico-Humanístico de Ciências Sócio-Económicas

	10º 2006/ 2007				10º 2007/ 2008		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP
Português	8	9	10	Português	11	12	13
Inglês	7	7	6	Francês 4/5	10	10	10
Filosofia	8	7	7	Filosofia	10	7	7
Educação Física	11	12	13	Educação Física	11	12	13
TIC	6	8	10	Desenho A	12	12	13
História A	10	12	11	Geometria Descritiva A	8	8	8
MACS	7	8	8	História da Cultura e Arte	14	13	14
Geografia A	8	6	AM	-	-	-	-

ANEXO 9.3 - Registo Biográfico de DS

SEGUNDO CICLO

	5º 2002/ 2003			6º 2003/ 2004		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	3	3	3	2	2	3
Língua Estrangeira I	4	4	4	3	3	3
História e Geografia	3	4	4	3	3	4
Matemática	3	3	3	3	3	3
Ciências da Natureza	3	3	3	3	3	4
EVT	3	3	3	3	3	3
Educação Musical	3	4	4	4	3	4
Educação Física	3	4	4	3	3	4
Área de Projecto	SB	SB	SB	SB	SB	SB

TERCEIRO CICLO

	7º 2004/ 2005			8º 2005/ 2006			9º 2006/ 2007		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Língua Estrangeira I	3	3	3	3	3	3	2	2	2
Língua Estrangeira II	3	3	3	3	2	3	2	3	3
História	4	4	4	3	3	3	3	3	3
Geografia	3	4	3	3	3	3	3	3	3
Matemática	3	3	3	3	3	3	3	4	3
Ciências Naturais	3	2	3	3	3	3	3	3	3
C. Físico-Químicas	4	4	4	3	2	3	3	3	3
Educação Visual	3	4	4	3	3	3	-	-	-
Educação Tecnológica	3	3	4	3	3	4	3	3	3
Educação Física	4	4	4	3	3	4	3	3	4
Oficina	3	5	5	3	3	3	-	-	-
T.I.C.	-	-	-	-	-	-	3	3	3
Área de Projecto	SB	SB	SB	S	S	S	S	S	SB
Estudo Acompanhado	-	SB	SB	-	S	SB	S	S	S
Formação Cívica	-	SB	SB	SB	SB	SB	S	S	S

ENSINO SECUNDÁRIO: Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

	10º 2007/ 2008		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP
Português	8	8	10
Francês 4/5	9	9	10
Filosofia	8	8	8
Educação Física	16	15	15
Matemática A	9	10	11
Física Química A	10	10	10
Biologia Geologia	9	8	10

ANEXO 9.4 - Registo Biográfico de EA

SEGUNDO CICLO

	5º 2002/ 2003			6º 2003/ 2004		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	4	3	3	4	4	4
Língua Estrangeira I	5	4	4	4	4	4
História e Geografia	3	4	4	4	5	5
Matemática	3	4	4	5	5	5
Ciências da Natureza	4	4	4	4	4	4
EVT	3	3	4	5	5	5
Educação Musical	4	3	3	3	4	4
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Área de Projecto	SB	SB	SB	SB	SB	SB

TERCEIRO CICLO

	7º 2004/ 2005			8º 2005/ 2006			9º 2006/ 2007		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	3	4	4	4	4	4	3	3	3
Língua Estrangeira I	4	3	4	3	4	4	2	3	3
Língua Estrangeira II	4	4	4	4	4	4	3	3	4
História	4	5	5	5	5	5	5	4	4
Geografia	4	4	4	3	3	3	3	4	4
Matemática	4	5	5	5	4	4	4	4	4
Ciências Naturais	3	4	4	3	4	4	3	3	3
C. Físico-Químicas	3	3	4	3	4	4	3	3	3
Educação Visual	3	5	4	3	4	3	-	-	-
Educação Musical	-	-	3	-	-	4	-	-	-
Educação Tecnológica	-	-	5	-	-	5	4	4	4
Educação Física	3	3	4	3	4	5	3	3	3
T.I.C.	-	-	-	-	-	-	3	4	5
Área de Projecto	SB	SB	SB	SB	SB	SB	S	SB	SB
Estudo Acompanhado	-	SB	SB	SB	SB	SB	S	SB	SB
Formação Cívica	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB

ENSINO SECUNDÁRIO: Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

	10º 2007/ 2008		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP
Português	12	10	11
Francês 4/5	11	12	13
Filosofia	9	10	13
Educação Física	13	13	15
História A	12	14	13
Geografia A	11	11	11
MACS	14	18	17

ANEXO 9.5 - Registo Biográfico de JC

SEGUNDO CICLO

	5º 2001/ 2002			6º 2002/ 2003			6º 2003/ 2004		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	2	2	3	2	2	2	3	3	3
Língua Estrangeira I	2	2	2	2	2	2	3	3	3
História e Geografia	2	3	3	3	3	3	4	4	4
Matemática	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Ciências da Natureza	3	3	3	3	3	3	3	4	3
EVT	3	3	3	3	3	3	3	4	4
Educação Musical	3	3	3	3	3	3	3	4	4
Educação Física	3	3	3	4	3	3	3	4	4
Área de Projecto	NS	NS	S	S	S	S	S	S	S

TERCEIRO CICLO

	7º 2004/ 2005			8º 2005/ 2006			9º 2006/ 2007		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	2	3	3	3	3	3	3	2	3
Língua Estrangeira I	2	3	2	2	2	2	2	2	3
Língua Estrangeira II	3	2	3	3	3	3	2	2	3
História	3	2	2	3	3	3	2	2	3
Geografia	3	2	2	2	3	3	3	3	3
Matemática	2	2	3	2	3	2	2	2	2
Ciências Naturais	3	3	3	3	3	3	3	2	3
C. Físico-Químicas	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Educação Visual	3	3	3	3	3	3	3	2	3
Educação Tecnológica	3	4	4	-	-	3	-	-	-
Educação Física	3	4	4	3	3	3	3	3	4
T.I.C.	-	-	-	-	-	-	3	3	3
Área de Projecto	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Estudo Acompanhado	S	S	NS	S	S	S	S	NS	NS
Formação Cívica	S	NS	NS	S	S	S	S	NS	S

ENSINO SECUNDÁRIO: Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

	10º 2007/ 2008		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP
Português	12	13	12
Francês 4/5	9	10	11
Filosofia	13	12	13
Educação Física	14	17	18
História A	6	10	11
Geografia A	12	12	13
Literatura Portuguesa	10	9	11

ANEXO 9.6 - Registo Biográfico de JP

SEGUNDO CICLO

	5º 2002/ 2003			6º 2003/ 2004		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira I	4	4	4	3	3	3
História e Geografia	3	3	3	3	3	3
Matemática	3	3	3	4	3	3
Ciências da Natureza	3	3	3	3	4	4
EVT	3	3	3	3	4	3
Educação Musical	4	3	3	4	4	4
Educação Física	4	5	5	5	5	5
Área de Projecto	S	S	SB	S	S	SB

TERCEIRO CICLO

	7º 2004/ 2005			8º 2005/ 2006			9º 2006/ 2007		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	2	2	2	2	2	2	2	2	3
Língua Estrangeira I	3	3	3	3	3	3	3	2	3
Língua Estrangeira II	3	3	3	3	2	3	3	3	3
História	3	3	4	3	2	3	2	3	3
Geografia	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Matemática	3	2	3	2	2	3	3	3	3
Ciências Naturais	3	3	3	3	2	3	3	3	3
C. Físico-Químicas	2	3	3	3	3	3	3	2	3
Educação Visual	3	3	3	3	3	3	3	4	5
Educação Musical	-	-	4	-	-	3	-	-	-
Educação Tecnológica	-	-	4	-	-	4	-	-	-
Educação Física	3	4	4	4	4	5	4	4	5
T.I.C.	-	-	-	-	-	-	3	4	4
Área de Projecto	S	S	SB	S	S	S	S	S	SB
Estudo Acompanhado	-	SB	S	S	S	SB	S	S	S
Formação Cívica	-	S	S	S	S	SB	S	S	S

ENSINO SECUNDÁRIO: Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

	10º 2007/ 2008		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP
Português	11	9	10
Francês 4/5	12	13	13
Filosofia	7	6	6
Educação Física	13	15	15
Matemática A	8	8	10
Física Química A	8	7	8
Biologia Geologia	9	10	10

ANEXO 9.7 - Registo Biográfico de MP

SEGUNDO CICLO

	5º 2002/ 2003			6º 2003/ 2004		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira I	3	3	3	3	3	3
História e Geografia	3	3	3	3	4	3
Matemática	3	3	3	3	3	3
Ciências da Natureza	4	4	4	3	3	3
EVT	3	3	4	3	3	3
Educação Musical	3	3	3	4	4	5
Educação Física	3	4	5	4	4	5
Área de Projecto	S	SB	SB	S	SB	S

TERCEIRO CICLO

	7º 2004/ 2005			8º 2005/ 2006			9º 2006/ 2007		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira I	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira II	4	3	4	3	3	3	3	3	3
História	3	4	4	3	4	4	3	3	4
Geografia	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Matemática	2	3	3	3	3	3	2	2	2
Ciências Naturais	3	3	4	3	4	3	3	3	3
C. Físico-Químicas	4	3	3	3	3	3	-	-	3
Educação Visual	4	4	4	3	3	4	-	-	3
Educação Tecnológica	3	4	4	-	4	4	3	4	3
Educação Física	4	5	5	3	3	4	3	4	4
T.I.C.	-	-	-	-	-	-	3	3	3
Área de Projecto	SB	SB	SB	S	S	SB	SB	SB	SB
Estudo Acompanhado	-	S	S	S	S	S	S	SB	SB
Formação Cívica	-	S	S	S	S	S	S	SB	SB

ENSINO SECUNDÁRIO: Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

	10º 2007/ 2008		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP
Português	8	9	10
Francês 4/5	10	11	11
Filosofia	13	12	13
Educação Física	16	16	17
História A	12	13	13
Geografia A	10	9	10
MACS	10	14	13

ANEXO 9.8 - Registo Biográfico de MS

SEGUNDO CICLO

	5º 2001/ 2002			6º 2002/ 2003		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira I	2	2	2	2	2	3
História e Geografia	3	3	3	3	3	3
Matemática	3	2	2	2	2	2
Ciências da Natureza	3	3	3	3	3	3
EVT	3	2	3	3	3	3
Educação Musical	3	2	2	3	3	3
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Área de Projecto	S	S	S	SB	S	S

TERCEIRO CICLO

	7º 2003/ 2004			8º 2004/ 2005			8º 2005/ 2006			9º 2006/ 2007		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Língua Estrangeira I	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3
Língua Estrangeira II	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3
História	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3
Geografia	2	3	3	3	2	2	2	3	3	4	3	3
Matemática	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ciências Naturais	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3
C. Físico-Químicas	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2
Educação Visual	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Educação Tecnológica	-	3	4	3	-	3	-	-	3	-	-	-
Educação Musical	3	3	3	-	-	3	-	-	3	-	-	-
Educação Física	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4
T.I.C.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	3
Área de Projecto	S	S	SB	SB	S	S	S	S	S	SB	S	S
Estudo Acompanhado	-	-	-	-	S	S	S	S	S	S	S	S
Formação Cívica	-	-	-	-	S	S	S	S	SB	SB	S	S

ENSINO SECUNDÁRIO: Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

	10º 2007/ 2008		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP
Português	8	8	8
Francês 4/5	8	9	10
Filosofia	10	10	11
Educação Física	15	15	17
História A	8	8	7
Geografia A	9	9	10
MACS	8	12	10

ANEXO 9.9 - Registo Biográfico de NP

SEGUNDO CICLO

	5º 2002/ 2003			6º 2003/ 2004		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	4
Língua Estrangeira I	5	5	5	4	5	5
História e Geografia	4	5	5	4	4	5
Matemática	5	5	4	5	5	5
Ciências da Natureza	4	5	5	5	5	5
EVT	3	3	3	5	5	5
Educação Musical	4	4	4	4	5	5
Educação Física	3	5	5	5	5	5
Área de Projecto	S	S	S	S	S	S

TERCEIRO CICLO

	7º 2004/ 2005			8º 2005/ 2006			9º 2006/ 2007		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Língua Estrangeira I	4	4	4	4	3	4	4	4	4
Língua Estrangeira II	4	4	4	4	4	5	5	5	5
História	4	4	4	5	3	3	3	3	4
Geografia	4	4	5	4	4	5	4	5	5
Matemática	4	4	3	3	4	4	3	3	4
Ciências Naturais	4	4	4	3	3	3	3	5	5
C. Físico-Químicas	3	4	4	3	3	3	4	3	4
Educação Visual	3	3	3	3	3	3	4	4	4
Educação Tecnológica	3	3	3	-	-	3	-	-	-
Educação Física	3	4	4	3	3	4	3	4	5
T.I.C.	-	-	-	-	-	-	3	4	5
Área de Projecto	S	S	S	S	SB	SB	SB	SB	SB
Estudo Acompanhado	-	SB	S	SB	S	SB	S	S	SB
Formação Cívica	-	S	S	S	S	S	S	S	SB

ENSINO SECUNDÁRIO: Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

	10º 2007/ 2008		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP
Português	13	11	13
Francês 4/5	15	15	16
Filosofia	17	15	13
Educação Física	16	17	18
História A	13	14	13
Geografia A	14	15	15
MACS	17	17	17

ANEXO 9.10 - Registo Biográfico de PP

SEGUNDO CICLO

	5º 2001/ 2002			6º 2002/ 2003		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	4
Língua Estrangeira I	4	4	5	4	4	4
História e Geografia	3	4	4	3	3	3
Matemática	3	3	4	3	3	3
Ciências da Natureza	4	4	4	3	3	3
EVT	3	3	5	4	3	4
Educação Musical	3	3	4	3	4	4
Educação Física	4	5	5	4	5	5
Área de Projecto	S	S	SB	S	S	S

TERCEIRO CICLO

	7º 2003/ 2004			8º 2004/ 2005			9º 2005/ 2006			9º 2006/ 07
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	3ºP
Língua Portuguesa	3	2	3	3	3	3	2	2	2	4
Língua Estrangeira I	4	4	4	3	3	3	2	2	3	3
Língua Estrangeira II	3	3	3	3	4	3	2	3	3	3
História	4	3	3	3	3	3	2	3	2	4
Geografia	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3
Matemática	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3
Ciências Naturais	3	2	3	3	2	3	3	3	3	4
C. Físico-Químicas	2	2	3	3	2	3	2	3	3	4
Educação Visual	3	3	3	2	3	4	2	2	2	4
Educação Tecnológica	4	5	3	3	-	4	-	-	-	-
Educação Musical	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação Física	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5
T.I.C.	-	-	-	-	-	-	3	4	3	4
Área de Projecto	SB	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Estudo Acompanhado	-	-	-	-	S	S	S	S	S	S
Formação Cívica	-	-	-	-	-	-	S	S	S	SB

ENSINO SECUNDÁRIO: Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

	10º 2007/ 2008		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP
Português	12	12	12
Francês 4/5	10	12	12
Filosofia	9	10	11
Educação Física	16	16	17
Matemática A	8	9	10
Física Química A	7	10	10
Biologia Geologia	10	10	11

ANEXO 9.11 - Registo Biográfico de RSD

SEGUNDO CICLO

	5º 2002/ 2003			6º 2003/ 2004		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	2	3	2	2	2	3
Língua Estrangeira I	3	4	3	3	3	3
História e Geografia	3	4	3	3	3	4
Matemática	3	3	3	3	3	3
Ciências da Natureza	3	3	3	3	3	4
EVT	3	3	3	3	3	3
Educação Musical	3	3	3	4	3	4
Educação Física	3	4	4	3	3	4
Área de Projecto	SB	S	SB	SB	SB	SB

TERCEIRO CICLO

	7º 2004/ 2005			8º 2005/ 2006			9º 2006/ 2007		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Língua Estrangeira I	3	3	3	3	3	3	2	2	2
Língua Estrangeira II	3	3	3	2	2	3	3	2	3
História	3	3	3	3	2	3	2	3	3
Geografia	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Matemática	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ciências Naturais	3	3	3	3	3	3	3	3	3
C. Físico-Químicas	4	4	4	2	3	3	3	3	3
Educação Visual	3	4	4	3	3	3	-	-	-
Educação Tecnológica	3	3	4	4	3	4	3	3	3
Educação Física	4	4	4	3	3	4	3	3	4
T.I.C.	-	-	-	-	-	-	3	3	3
Oficina de Artes	3	3	4	3	3	3	-	-	-
Área de Projecto	SB	SB	SB	S	S	S	S	S	SB
Estudo Acompanhado	-	SB	SB	-	S	S	S	S	S
Formação Cívica	-	SB	SB	SB	SB	SB	S	S	S

ENSINO SECUNDÁRIO: Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

	10º 2007/ 2008		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP
Português	9	10	10
Francês 4/5	9	9	10
Filosofia	8	7	8
Educação Física	16	15	15
Matemática A	9	10	10
Física Química A	10	9	10
Biologia Geologia	9	10	11

ANEXO 9.12 - Registo Biográfico de RSI

SEGUNDO CICLO

	5º 2002/ 2003			6º 2003/ 2004		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira I	3	2	2	3	3	3
História e Geografia	3	3	3	3	4	3
Matemática	3	3	3	3	3	3
Ciências da Natureza	3	3	3	3	3	4
EVT	3	3	3	4	5	5
Educação Musical	3	3	4	5	5	5
Educação Física	4	5	5	5	5	5
Área de Projecto	S	S	S	SB	SB	SB

TERCEIRO CICLO

	7º 2004/ 2005			8º 2005/ 2006			9º 2006/ 2007		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	3	2	3	3
Língua Estrangeira I	4	3	4	2	2	2	2	2	3
Língua Estrangeira II	2	2	2	2	3	3	2	2	3
História	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Geografia	4	3	3	2	3	3	3	3	3
Matemática	4	3	3	3	3	3	2	2	2
Ciências Naturais	3	3	3	3	3	3	2	2	2
C. Físico-Químicas	3	3	3	3	3	3	3	3	2
Educação Visual	3	3	4	3	3	3	2	3	3
Educação Tecnológica	3	4	4	3	3	4	-	-	-
Educação Física	4	4	5	4	4	4	3	4	5
T.I.C.	-	-	-	-	-	-	3	3	3
Área de Projecto	NS	S	S	S	S	SB	SB	S	S
Estudo Acompanhado	-	S	S	S	SB	S	S	S	S
Formação Cívica	-	S	S	S	S	SB	S	S	S

ENSINO SECUNDÁRIO: Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

	10º 2007/ 2008		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP
Português	11	12	12
Francês 4/5	8	9	9
Filosofia	13	12	13
Educação Física	16	18	18
História A	9	12	13
Geografia A	10	12	12
Literatura Portuguesa	10	11	11

ANEXO 9.13 - Registo Biográfico de SV

SEGUNDO CICLO

	5º 2000/ 2001			6º 2001/ 2002		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira I	3	2	2	2	3	2
História e Geografia	2	3	2	2	2	2
Matemática	2	2	2	3	2	3
Ciências da Natureza	3	3	3	2	3	3
EVT	3	3	3	3	3	3
Educação Musical	3	3	3	3	3	3
Educação Física	3	3	4	3	3	3
Área de Projecto	-	-	-	-	-	S

TERCEIRO CICLO

	7º 2002/ 2003			7º 2003/ 2004			8º 2004/ 2005			9º 2005/ 2006		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3
Língua Estrangeira I	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
Língua Estrangeira II	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2
História	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3
Geografia	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Matemática	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3
Ciências Naturais	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
C. Físico-Químicas	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
Educação Visual	3	3	3	3	3	3	3	3	3	-	-	-
Educação Tecnológica	a)	3	3	-	4	3	4	3	3	-	-	-
Educação Física	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
Oficina de Artes/ T.I.C.	3	3	3	-	-	-	-	-	-	3	3	3
Área de Projecto	S	S	S	S	S	S	S	S	S	NS	S	S
Estudo Acompanhado	-	-	-	-	-	-	-	S	S	S	SB	SB
Formação Cívica	-	-	-	-	-	-	-	S	S	S	SB	SB

ENSINO SECUNDÁRIO: Curso Científico-Humanístico de Ciências Sócio-Económicas

	10º 2007/ 2008				10º 2007/ 2008		
DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP	DISCIPLINAS	1ºP	2ºP	3ºP
Português	10	10	11	Português	12	11	11
Francês 4/5	-	8	8	Francês 4/5	9	10	10
Filosofia	10	10	11	Filosofia			
Educação Física	11	11	13	Educação Física			
Matemática A	7	6	6	Matemática A	9	8	8
Economia A	9	8	8	Economia A	14	10	10
Geografia A	9	10	10	Geografia A	13	11	11
TIC	14	12	12				

ANEXO 10

QUADRO COLECTIVO DOS REGISTOS BIOGRÁFICOS

REGISTOS BIOGRÁFICOS DA TURMA

Ensino Básico – 2º Ciclo

	L.P.		LE1-Ing		H.G.		MAT.		C.N.		E.V.T.		E.Mus.		E.F.		A.Proj.	
	5º	6º	5º	6º	5º	6º	5º	6º	5º	6º	5º	6º	5º	6º	5º	6º	5º	6º
AB	3	3	3	2	4	3	2	2	4	4	4	3	S	S	S	S	S	S
AS	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	-	S
DS	3	3	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	5	4	SB	SB
EA	3	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	5	3	4	3	3	SB	SB3
JC	3	2/3	2	2/3	3	3/4	2	2/3	3	3/3	3	3/4	3	3/4	3	3/4	S	S/S
JP	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	5	5	SB	SB3
MP	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	5	5	5	SB	S
MS	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	S	S
NP	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	3	5	4	5	5	5	S	S
PP	3	4	5	4	4	3	4	3	4	3	5	4	4	4	5	5	SB	S
RSD	2	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	SB	SB
RSI	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	5	4	5	5	5	S	SB
SV	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	-	S

REGISTOS BIOGRÁFICOS DA TURMA

Ensino Básico – 3º Ciclo

	L.P.			LE1-Ing.			LE2-Fran.			Hist.			Geo.			Mat.		
	7º	8º	9º	7º	8º	9º	7º	8º	9º	7º	8º	9º	7º	8º	9º	7º	8º	9º
AB	2/3	3	3	2/3	3	2	3/3	3	3	3/3	4	3	3/3	3	3	2/3	2	2
AS	3/4	3	3	2/2	2	2	3/4	3	3	2/4	3	3	3/4	3	3	2/4	2	3
DS	2	2	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
EA	4	4	3	4	4	3	4	4	4	5	5	4	4	3	4	5	4	4
JC	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2
JP	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
MP	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	2
MS	2	2/2	3	3	2/3	3	3	2/3	3	3	2/3	3	3	2/3	3	2	2/2	2
NP	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4	5	5	5	3	4	4
PP	3	3	2/4	4	3	3/3	3	3	3/3	3	3	2/4	3	2	3/3	3	2	2/3
RSD	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
RS	3	3	3	4	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
SV	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3
	C.N.			E.V.			F.Q			E.F.			E.T.			O.A.		TIC
	7º	8º	9º	7º	8º	9º	7º	8º	9º	7º	8º	9º	7º	8º	9º	7º	8º	9º
AB	3/3	3	3	3/3	3	3	2/3	3	3	4/3	4	3	3/4	4	-	-	-	3
AS	2/3	3	3	3/3	3	-	2/3	2	3	4/3	3	3	3/4	4	3	-	-	3
DS	3	3	3	4	3	-	4	3	3	4	4	4	4	4	3	5	3	3
EA	4	4	3	4	3	-	4	4	3	4	5	3	5	5	4	3	4	5
JC	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	-	-	-	-	-	3
JP	3	3	3	3	3	5	3	3	3	4	5	5	4	4	4	4	3	4
MP	4	3	3	4	4	3	3	3	3	5	4	4	4	4	3	-	-	3
MS	3	3/3	3	3	3/3	3	3	2/3	2	4	4/4	4	4	3/3	3	3	3/3	3
NP	4	3	5	3	3	4	4	3	4	4	4	5	-	-	-	-	-	5
PP	3	3	3/4	3	4	2/4	3	3	3/4	5	4	5/5	3	4	-	-	-	3/4
RSD	3	3	3	4	3	-	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3
RS	3	3	2	4	3	3	3	3	2	5	4	5	3	3	3	-	-	3
SV	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	-	3

REGISTOS BIOGRÁFICOS DA TURMA

Ensino Secundário

	Português	Francês 4/5	Filosofia	Educação Física	História A	Geografia A	Literatura Portuguesa	Desenho A	Geometria Descritiva	História CulturaArte	Matemática A	Física Química	Biologia Geologia	MACS	Economia A
	10º	10º	10º	10º	10º	10º	10º	10º	10º	10º	10º	10º	10º	10º	
AB	11	9	11	18	12	12	8								
AS	13	10	7	13				13	8	14					
DS	10	10	8	15							11	10	10		
EA	11	13	13	15	13	11								17	
JC	12	11	13	18	11	13	11								
JP	10	13	6	15							10	8	10		
MP	10	11	13	17	13	10								13	
MS	8	10	11	17	7	10								10	
NP	13	16	13	18	13	15								17	
PP	12	12	11	17							10	10	11		
RSD	10	10	8	15							10	10	11		
RSI	12	9	13	18	13	12	11								
SV	11/11	8/10	11	13		10/11					6/8				8/10